Niveau(x) d'enseignement: 9 Numéro EDUQ : 8570639
Centre d'intérêt: 910

Québec (Province) Commission d'étude sur la formation des adultes.

L'éducation des adultes au Québec : hypothèses de solutions / Commissio d'étude sur la formation professionnelle et socio-culturelle des adulte . -- [Québec] : La Commission, 1981.
389 p. : ill., graph. ; 35 cm.

La couv. porte en outre: Document de travail. Errata inséré.

ISBN 2-550-01638-6

Cote Dewey: 374'.9714/03e

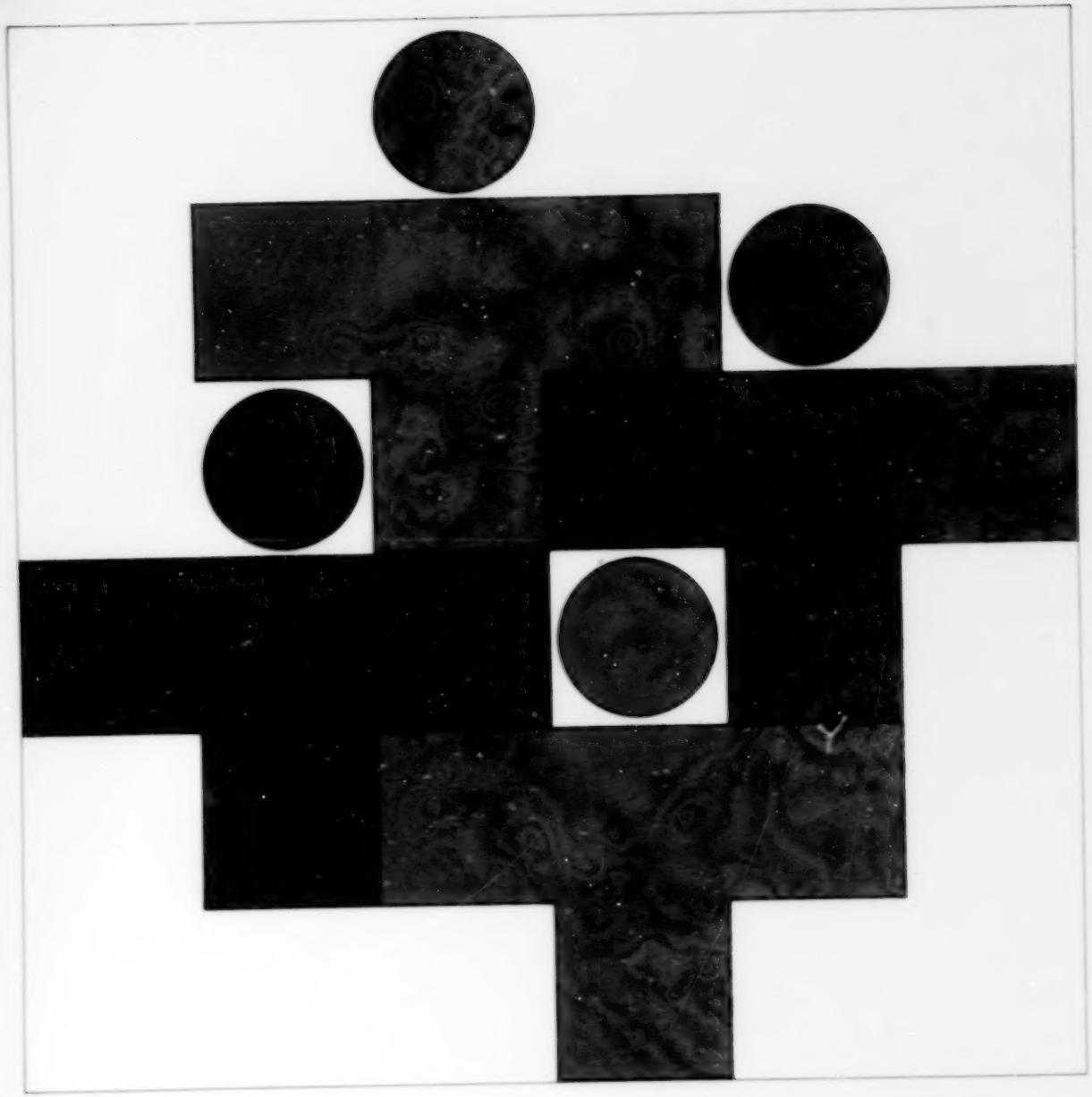
Descripteur(s): *Formation professionnelle *Education populaire *Education permanente *Historique *Objectifs d'éducation *Système scolaire *Monde du travail *Organisme volontaire *Formation dans l'entreprise *Association professionnelle *Téléenseignement *Formateur *Financement *Alphabétisation *Tendances *Education des adultes

La Commission d'étude sur la formation des adultes a été créé en janvier 1980. Dans une perspective d'éducation permanente, elle avait pour mandat d'élaborer une politique globale en formation professionnelle et socio-culturelle des adultes. Le document de travail rend compte de l'état de la réflexion et des travaux de la Commission à printemps 1981. Il veut permettre à toute personne intéressée: 1. de comprendre les perspectives de la Commission; 2. de faire le point sur l'état de la situation; 3. de prendre connaissance des hypothèses de solutions envisagées.

Le document comprend trois parties. On traite dans la première: 1 du "comment et du pourquoi on en est venu à réclamer une politique d'éducation aux adultes"; 2. des facteurs et tendances qui devraient influencer la demande en éducation des adultes au cours des dix prochaines années; 3. des principes directeurs de la Commission. La seconde partie cherche à faire le portrait de la situation à partir de informations recueillies par la Commission. La troisième partie propos des hypothèses reflétant ce que pourrait ou devrait être la politique d'ensemble en éducation des adultes.

Le document identifie des solutions susceptibles de mener à la reconnaissance du droit des adultes à l'éducation (par une législation et de faciliter l'accès aux services éducatifs pour toutes les clientèles et la participation de tous les groupes. Les chapitres sur système éducatif, sur les adultes qui travaillent et sur la formation distance décrivent des projets concrets qui rejoignent tout le monde. D'autres hypothèses sur les éducateurs, le financement, la vie associative sont à étoffer. Enfin, certaines questions ont à peine été effleurées.

Type de document: q



Commission d'étude
sur la formation
des adultes

EMQ 8570639

L'éducation des adultes au Québec

Hypothèses de solutions

Document de travail

E R R A T A

(Version revisée du 19 mai 1981)

Page 29, colonne de droite, 2e paragraphe, 6e ligne	Lire "(ex.: les Juifs)" au lieu de "(ex.: les juifs)"
Page 42, colonne de droite, 2e paragraphe, 7e ligne	Lire "compromettre" au lieu de "compremettre"
Page 52, colonne de droite, 3e paragraphe	Lire "adultes" au lieu de "ad ltes"
Page 52, colonne de droite, 2e paragraphe, 2e ligne	Lire "... on trouve l'informatique qui a connu..." au lieu de "... on trouve la télématique qui a connu..."
Page 83, colonne de droite, 1er paragraphe, 5e ligne	Lire "conseiller" au lieu de "conseiler"

Page 134, colonne de droite, 2e paragraphe, 12e ligne	Lire **"fonctionnelles"** au lieu de "fonctionelles"
Page 161, colonne de droite, 2e paragraphe, 5e ligne	Lire **"dans d'autres métiers"** au lieu de "dans dans d'autres métiers"
Page 198, colonne de droite, 2e paragraphe, 3e ligne	Lire "... **seront** capables de prendre..." au lieu de "... sont capables de prendre..."
Page 224, colonne de droite, 3e paragraphe, 6e ligne	Lire **"musées"** au lieu de "musée"
Page 232, colonne de droite, 3e paragraphe, 10e ligne	Lire **"locaux publics"** au lieu de "locaux disponibles"
Page 233, colonne de droite, 2e paragraphe, 3e ligne	Lire **"services"** au lieu de "service"

Page 236, colonne de centre, 3e paragraphe	Lire **"Latitude régionale"** au lieu de "lalitude régionale"
Page 242, colonne de droite, 2e paragraphe, 3e ligne	Lire **"La coordination de cette fonction relèverait des nouveaux centres régionaux"** au lieu de "Les nouveaux centres régionaux y verraient"
Page 242, colonne de droite, 2e paragraphe, 1ère ligne	Lire **"3.1"** au lieu de "2.3"
Page 242, colonne de droite, 3e paragraphe, 1ère ligne	Lire "3.2" au lieu de "2.4"
Page 251, colonne de droite 4e paragraphe, 4e ligne	Lire **"distinctes"** au lieu de "distincte"
Page 261, colonne de gauche, 1er paragraphe, 4e ligne	Lire **"congé"** au lieu de "congée"

Page 262, colonne de droite 2e paragraphe, 3e ligne	Lire **"leurs"** au lieu de "leur"
Page 272, colonne de droite, 3e paragraphe, 6e ligne	Lire "... aux groupes **d'alphabétisation...**" au lieu de "... aux groupes d'analphabétisation..."
Page 296, colonne de droite, 4e paragraphe, 3e ligne	Lire **"ambiguïtés"** au lieu de "ambiguïté"
Page 299, colonne de droite, 2e tiret, 3e ligne	Lire **"conséquence"** au lieu de "conséquece"
Page 305, colonne de droite, 2e paragraphe, 4e ligne	Lire **"experts"** au lieu de "expert"
Page 310, colonne de droite 1er paragraphe, 6e ligne	Lire **"apprentissage"** au lieu de "apprentissages"

Page 320, colonne de droite 2e paragraphe, 2e ligne	Lire **"les plus fortunés"** au lieu de "le plus fortunés"
Page 340, colonne du centre, 3e ligne	Lire "... où **1% des analphabètes** aurait été touché" au lieu de "...où auraient été touchés des analphabètes"
Page 357, colonne de droite, 4e ligne	Lire "... dans le développement **de ce** système de communication..." au lieu de "... dans le développement du système de communication..."
Page 367, colonne de droite 2e paragraphe, 1ère ligne	Lire **"le vaste secteur de l'éducation"** au lieu de "le vaste secteur de l'éducaion"
Page 370, colonne de droite 3e paragraphe, 10e ligne	Lire **"sur l'harmonisation de"** au lieu de "sur l'harmonisaiton de"
Page 377, colonne de droite, 8e sigle	Lire "Confédération des syndicats nationaux" au lieu de "Centrale des syndicats nationaux"

Gouvernement du Québec

Commission d'étude sur la formation
professionnelle et socio-culturelle
des adultes.

L'ÉDUCATION DES ADULTES AU QUÉBEC:

HYPOTHÈSES DE SOLUTIONS

Caricatures : Marcel Valois
Graphisme : Communication graphique André Fournier Inc.
Impression : Imprimerie Gagné Ltée

Édition réalisée à
la Direction de l'édition
du ministère des Communications
par Marcel Gilbert

Dépôt légal - 1er trimestre 1981
Bibliothèque nationale du Québec

ISBN 2 - 550 - 01638 - 6

(c) Gouvernement du Québec, 1981

NOTE: La reproduction en tout ou en partie de ce texte est fortement encouragée

L'éducation des adultes au Québec:

hypothèses de solutions

Commission d'étude sur la formation
professionnelle et socio-culturelle
des adultes

Gouvernement du Québec

La Commission est composée de:

Michèle Jean, présidente

et des commissaires,

Michel Blondin

Claude Desmarais

Michel Lemay

Francine McKenzie

Clairmont Perreault

Lilian Rayson

Robert Routhier

Secrétaire de la Commission: Guibert Fortin

La Commission d'étude sur la formation professionnelle et socio-culturelle des adultes a été créée par le décret numéro 129-80 du Gouvernement du Québec, le 23 janvier 1980. Dans une perspective d'éducation permanente, elle a pour mandat d'élaborer une politique globale en formation professionnelle et socio-culturelle des adultes. Le décret numéro 531-81 du Gouvernement du Québec, le 25 février 1981, a prolongé son mandat jusqu'au 31 décembre 1981.

La Commission désire remercier les personnes suivantes qui ont collaboré à la rédaction ou à la réalisation de ce document:

Evelyne Tardy, directrice de la recherche
Marie-Diane Rousseau, recherchiste
Louis Toupin, recherchiste
Nicole Tremblay, recherchiste
Sylvie Venne, recherchiste

Lise Cauchon, adjointe à la recherche
Françoise Talbot, secrétaire à la recherche

Liliane Goulet, coordonnatrice de l'analyse des mémoires
Fernand Hivon, coordonnateur de la consultation
Eugénie Lévesque (révision linguistique)
Sarah Ann Porter, secrétaire de la présidente

Christiane Hamel, responsable du secrétariat
Marie Boucher, dactylographe
Jocelyne Lacasse, dactylographe
Madeleine Mentasti, dactylographe
Lise Roy, dactylographe

TABLE DES MATIÈRES

Page

INTRODUCTION 1

SI VOUS ÊTES PRESSÉS... 11

PREMIÈRE PARTIE : VERS UNE POLITIQUE D'ÉDUCATION DES ADULTES 21

-L'éducation des adultes d'hier à aujourd'hui 25

-L'éducation des adultes d'aujourd'hui à demain 45

-Principes directeurs de la Commission 59

DEUXIÈME PARTIE : LES GENS QUI FONT....L'ÉDUCATION DES ADULTES 75

-Les adultes et les activités éducatives 79

-Le monde scolaire 113

-Le monde du travail 139

-Les organismes engagés dans la vie sociale, culturelle et politique 167

TROISIÈME PARTIE : VERS DES SOLUTIONS : QUELQUES HYPOTHÈSES À DISCUTER 195

-Le décloisonnement des formations 203

-Vers un système cohérent d'éducation des adultes 213

Page

-La formation des adultes qui travaillent 249
-L'éducation des adultes à travers la vie associative 267
-La formation à distance 285
-Les éducateurs d'adultes: professeurs, formateurs, enseignants 301
-Le financement de l'éducation des adultes 315
-Quelques notes: l'alphabétisation, le milieu carcéral, les media, la télématique 337

EN GUISE DE CONCLUSION 359

LES APPENDICES 365
-Mandat de la Commission 367
-Liste des abréviations 377
-Informations sur les programmes 1979-80 et 1980-81 381
-Commentaires destinés à la Commission 383

INTRODUCTION

INTRODUCTION

Inspiré par le discours sur l'éducation permanente et sur l'éducation récurrente, aussi bien que par des pratiques de développement collectif et de prise en charge régionales, le développement de l'éducation des adultes au Québec a été, au cours des dernières années, rapide et polymorphe. Les clientèles se sont multipliées et les besoins ont crû de façon exponentielle. Dans la même foulée, les questionnements ont germé, aussi bien dans l'esprit des utilisateurs que dans celui des gestionnaires qui , tour à tour, et parfois pour des raisons différentes, ont réclamé une politique globale de l'éducation des adultes.

Pour répondre à ces demandes, le gouvernement du Québec créait, en janvier 1980, la Commission d'étude sur la formation des adultes, en lui demandant d'élaborer une politique globale de formation professionnelle et socio-culturelle des adultes dans une perspective d'éducation permanente.

Consciente que la réflexion et les pratiques susceptibles d'être retenues dans cette politique se trouvaient déjà dans la société québécoise, la Commission s'est rapidement préoccupée de se donner un plan de travail qui lui permettrait d'examiner l'ensemble du dossier avec les lunettes de l'usager, d'associer la population à toutes ses opérations et de proposer des modèles concrets de mise en oeuvre d'une politique de l'éducation des adultes. Ce plan de

travail appelait un débat et une réflexion sur l'éducation des adultes dans les mouvements, associations et organismes concernés.

Pour atteindre ces buts, nous avons tenu, à l'automne, une série de journées régionales, analysé les mémoires qui nous sont parvenus, reçu en audiences au-delà de 245 groupes et organisé plusieurs rencontres et comités de travail. Ces opérations nous ont permis de recueillir les difficultés, les attentes et les éléments de solutions dont sont porteurs les adultes québécois, les groupes populaires, les coopératives, les syndicats, les entreprises, les organismes scolaires, gouvernementaux, culturels et de loisirs, etc.

Une dernière étape de consultation

C'est en continuité avec ces consultations que nous proposons, aujourd'hui, pour fins de discussion, des hypothèses de solutions issues de tout ce que nous avons lu, entendu et discuté. Nous souhaitons que tous ceux et celles qui se sentent concernés par cette question parcourent attentivement ces pages, les commentent, les modifient ou y ajoutent des éléments, afin de nous aider à rédiger le rapport final.

Notre cadre de référence

Les récentes restrictions annoncées au budget de l'éducation des adultes nous ont fait prendre conscience, une fois de plus, de la vulnérabilité du droit des adultes à l'éducation et des effets de l'absence d'une politique globale

reposant sur des principes et des objectifs précis.

Une politique qui sera le fruit d'une réflexion collective

Nous croyons qu'il faut, tous ensemble, arriver à nous donner cette politique qui sera non pas une construction de l'esprit, mais le produit d'une réflexion et d'une pratique collective. Plusieurs raisons militent en faveur d'un tel effort. Il est urgent d'avoir des guides et des critères qui balisent nos actions dans ce domaine et qui sont demandés depuis longtemps. Nous pourrons alors être assurés que les règles du jeu ne seront pas modifiées à tout moment, au gré des uns et des autres.

Dans l'élaboration de nos hypothèses, nous avons essayé d'envisager des modèles souples, susceptibles de simplifier les démarches des adultes et de donner plus de poids à leurs besoins éducatifs.

Pour atteindre ces objectifs et aller vers une réponse plus conforme aux besoins régionaux, ainsi que vers des concertations continuelles inter-niveaux, inter-organismes et inter-secteurs d'activités, il faudra, bien sûr, modifier plusieurs paramètres du système actuel. On constatera donc que nos propositions appellent des changements majeurs dans le système d'éducation des adultes. C'est pourquoi, nous sommes soucieux de les discuter avec tous et toutes.

Globalement, le système actuel ne contente personne. L'éducation des adultes nous apparaît être un secteur faible, mal compris et source d'insatisfactions. D'autre part, nous avons pu le constater, l'éducation est perçue par un nombre croissant de Québécois et de Québécoises comme un outil indispensable pour comprendre les réalités quotidiennes et pour participer efficacement au développement des régions du Québec.

Un discours éloigné de la réalité

En ce sens, le discours sur l'éducation permanente est, croyons-nous, sorti des doctes enceintes où il a été si longtemps confiné et a rejoint la réalité quotidienne des gens. On sent bien, au Québec, que la population et ses organismes, groupes populaires, syndicats, entreprises, coopératives, vivent l'éducation comme une composante essentielle à utiliser à différents moments. Il reste maintenant à rendre possible la pratique de ce discours.

Il est devenu impérieux de regarder la situation en face, de se poser les bonnes questions et d'identifier des objectifs réalisables.

Les populations oubliées

Les dites minorités qui composent la population adulte québécoise, analphabètes, jeunes chômeurs(euses), travailleurs(euses) "déqualifiés", autochtones, personnes âgées, handicapés, femmes, forment en réalité une majorité qui n'a guère accès à l'éducation, sous quelque forme que ce soit.

Et, lorsque l'on songe à leur situation actuelle, on peut, à juste titre, se demander si les jeunes ne formeront pas, d'ici un an ou deux, des cohortes de nouveaux adultes "défavorisés".

Des secteurs négligés

Il en va de même pour certains secteurs importants comme les petites entreprises et les groupes populaires qui n'ont guère bénéficié, au cours des dernières années, des ressources consacrées à l'éducation des adultes.

Il n'existe pas, à proprement parler, au Québec, un sytème d'éducation permanente, ni même de formation continue accessible à tous. Il existe, tout au plus, un certain nombre de possibilités offertes à ceux qui ont déjà un niveau de scolarité et les ressources financières, qui leur permettent d'accéder à plus de savoir et souvent, par ce biais, à un revenu plus élevé.

Un élément de réponse...

Essentiellement, il apparaît que nous devons développer des approches qui vont dans le sens d'un "continuum" éducation-travail-loisirs, organisé en tenant compte des projets économiques, politiques, culturels et sociaux de la collectivité québécoise. Et, là encore, le discours appelle à la prudence.

et des pièges à éviter

Ainsi, il ne faudrait pas, par exemple, préconiser un système de temps libérés et compensés pour la formation, sans l'assortir de mécanismes

d'orientation, d'information, de support et d'encadrement ces apprentissages susceptibles d'annuler les images négatives de l'école et les angoisses de ceux qui ont souvent de pénibles souvenirs des organismes de formation. En ce sens, les programmes actuels de formation professionnelle des adultes sont nettement déficients. Lors de notre tournée, les adultes engagés dans ces programmes nous ont dit et répété les difficultés qu'ils rencontrent relativement à chacun de ces points.

Les favorisés du système scolaire pensent souvent qu'il suffit, par exemple, d'imprimer des dépliants expliquant dans un vocabulaire compliqué que les expériences de travail sont reconnues pour l'admission aux études, ou encore que les adultes de 23 ou 25 ans peuvent être admis à un programme donné, pour s'imaginer que l'on concrétise, de façon généreuse, le principe d'accessibilité.

Des propositions larges

Le document d'hypothèses de solutions a mis le cap sur des propositions larges et ne rend pas totalement compte, nous en sommes conscients, des préoccupations et recommandations véhiculées par les 5 000 adultes rencontrés au cours des journées régionales, par les 651 mémoires ou documents analogues présentés à la Commission et par nos recherches. Le rapport définitif sera plus explicite et visera à faire des recommandations

La Commission a fait siennes deux définitions de l'Unesco, celle de l'éducation permanente et celle de l'éducation des adultes.

Education permanente

. l'expression "éducation permanente" désigne un

projet global qui vise aussi bien à restructurer le système éducatif existant qu'à développer toutes les possibilités formatives en dehors du système éducatif;

- dans un tel projet, l'homme est agent de sa propre éducation par l'interaction permanente entre ses actions et sa réflexion;
- l'éducation, loin de se limiter à la période de scolarité, doit s'élargir aux dimensions de l'existence vécue, s'étendre à toutes les compétences et à tous les domaines du savoir, pouvoir s'acquérir par des moyens divers et favoriser toutes les formes de développement de la personnalité;
- les processus éducatifs dans lesquels sont engagés, au cours de leur vie, sous quelque forme que ce soit, les enfants, les jeunes et les adultes de tous âges, doivent être consi-

Un modèle d'organisation

concernant l'ensemble du mandat. Il proposera des plans de mise en oeuvre à court, à moyen et à long terme, concernant aussi bien les structures que le financement, les ressources humaines et matérielles, les clientèles, les contenus de formation, etc.

En ce qui a trait aux définitions, on sait qu'elles sont floues et mouvantes dans ce secteur. Nous avons, pour ce document, retenu celles de l'Unesco concernant l'éducation permanente et l'éducation des adultes. Il ne s'agit pas, croyons-nous, à cette étape, de couler le vocabulaire dans une conceptualisation rigide. Nous ne voulons pas assister à un débat scolaire qui risquerait d'évacuer les discussions sur les hypothèses. Là encore, nous fournirons l'état de nos réflexions sur le sujet au terme de nos travaux.

Une large partie de la section sur les solutions possibles décrit un modèle d'organisation de l'éducation. Nous avons choisi d'insister sur cette partie, car une foule de problèmes reliés à la formation professionnelle, générale, sociale et culturelle, ainsi qu'un ensemble de difficultés vécues par les adultes pourraient, nous semble-t-il, être sur la voie d'une solution, si on optait pour des alternatives similaires à celles que nous proposons.

En effet, nos objectifs de démocratisation, d'accessibilité et de partage du

dérés comme un tout.

Éducation des adultes
Ensemble des processus organisés d'éducation, quels qu'en soient le contenu, le niveau et la méthode, qu'ils soient formels ou non formels, qu'ils prolongent ou remplacent l'éducation initiale dispensée dans les établissements scolaires et universitaires et sous forme d'apprentissage professionnel, grâce auxquels des personnes considérées comme adultes par la société dont elles font partie, développent leurs aptitudes, enrichissent leurs connaissances, améliorent leurs qualifications techniques ou professionnelles ou leur donnent une nouvelle orientation, et font évoluer leurs attitudes ou leur comportement dans la double perspective d'un épanouissement intégral de l'homme et d'une participation à un développement socio-économique et culturel équilibré et indépendant.

Une invitation à bâtir avec nous

savoir ne seront susceptibles d'être atteints que s'il y a concertation, prise en charge régionale et possibilités d'information et d'orientation rapide pour les adultes. Nous avons privilégié une approche globale, afin de ne pas atomiser les solutions proposées.

Nous espérons vous voir réagir lors du colloque qui aura lieu à Québec, en mai, et auquel certains d'entre vous seront invités. Comme la Commission ne peut convier tout le monde à cette rencontre, nous avons prévu, pour les absents, les mécanismes de réaction décrits plus loin.

Nous n'avons pas la prétention d'avoir tout solutionné.

La parole est à vous!

Michèle Jean, présidente

SI VOUS ÊTES PRESSÉS

Un document à comprendre et à discuter

Vous avez en main un document qui doit vous permettre:

- de comprendre les perspectives de la Commission;
- de faire le point sur l'état de la situation telle qu'elle nous a été décrite;
- de prendre connaissance des hypothèses de solutions envisagées à ce moment-ci.

Tout cela, afin de pouvoir enrichir la discussion et collaborer à l'effort de réflexion requis pour l'élaboration de la politique d'ensemble de l'éducation des adultes.

Pour vous faciliter la tâche...

Vous n'avez pas tous les mêmes sujets d'intérêt en éducation des adultes et de plus vous n'avez pas tous le temps nécessaire pour étudier à fond ce document. Certains voudront comparer divers points de vue; d'autres voudront mettre en relation les problèmes identifiés et les solutions apportées. Enfin certains ne seront intéressés que par les hypothèses de solutions.

La disposition du texte

Comme vous pouvez le constater, ce document est disposé sur trois colonnes. Chacune d'elle contient un type particulier d'information.

Les illustrations et les informations.

La colonne de **gauche** est réservée aux illustrations (photos, caricatures, graphiques, tableaux) et aux parties de textes qui fournissent des informations importantes pour la compréhension de notre propos.

La trame en abrégé... ou si vous n'avez que vingt minutes à nous consacrer.

La colonne du **centre** concerne surtout les gens pressés. Son contenu par des titres, de courtes phrases, vous permet de suivre le déroulement du texte et d'en saisir les grands traits. C'est aussi un outil utile pour repérer les informations et les sujets abordés. Elle peut aussi servir à recueillir vos notes et commentaires.

Pour ceux et celles qui veulent tout savoir et nous les espérons nombreux.

La colonne de **droite** contient un texte continu avec toutes les informations et réserves qui s'imposent dans un document comme celui-ci.

La structure du document

Si vous voulez connaître le passé et le proche avenir anticipé ainsi que les principes directeurs de la Commission...

Table des matières: 1ère partie

- L'éducation des adultes d'hier à aujourd'hui pp.25-43
  L'éducation des adultes d'aujourd'hui à demain pp. 45-58
- Principes directeurs de la Commission pp. 59

La première partie:
Vers une politique d'éducation des adultes pp. 21-74

On y traite d'abord du "comment et pourquoi on en est venu à réclamer une politique d'éducation aux adultes".

On identifie ensuite certains facteurs et tendances qui devraient influencer la demande en éducation des adultes au cours des dix prochaines années.

Finalement, on rappelle en les explicitant les principes directeurs de la Commission. Ces principes fournissent la perspective nécessaire à la compréhension de l'ensemble du document.

Si vous voulez connaître l'état de la situation telle qu'elle a été décrite par "les gens qui font l'éducation des adultes".

La Commission s'est donné un large mécanisme de consultation publique, a analysé quelques centaines de mémoires et documents analogues déposés en région. Elle a cherché à faire le portrait de la situation à partir de l'ensemble de ces informations. C'est ce résumé qui vous est livré dans cette partie.

Les adultes et les activités éducatives regroupent les personnes qui suivent des activités éducatives à temps complet ou à temps partiel, bénéficiant ou non d'une allocation de formation.

Les adultes et les activités éducatives pp. 79-111

Les points de vue des adultes participant ou ayant participé à des activités éducatives se retrouvent à travers cette section. Ils sont regroupés sous trois grands thèmes:

- politique et normes
- ressources
- formation

Ces activités peuvent se donner par l'intermédiaire des institutions publiques, parapubliques ou privées. Elles peuvent se dérouler dans le cadre des activités d'un organisme volontaire ou en entreprise.

Le monde scolaire regroupe les institutions scolaires publiques et privées de tous les niveaux, les associations et les syndicats qui y sont reliés.

Le monde scolaire

pp. 113-137

Dans cette section, les propos du "monde scolaire" sont présentés sous trois rubriques:

- Les structures et mandat
- les ressources
- la formation

Dans le monde du travail on retrouve:

- les entreprises
- les coopératives
- les organismes publics à vocation économique
- les associations professionnelles
- les corporations professionnelles
- les syndicats

Le monde du travail

pp. 139-166

Cette section reprend les trois rubriques précédentes mais ajoute un accent tout particulier sur l'accessiblité à la formation dans le cadre de l'entreprise.

Dans le monde des organismes engagés... sont compris:

Les organismes engagés dans la vie sociale, culturelle et politique pp. 167-193

Dans cette section, nous avons différencié les organismes volontaires en regroupant leurs problèmes sous cinq thèmes:

- les institutions publiques et parapubliques (C.L.S.C., C.S.S., C.O.F.I.); hôpitaux, loisirs municipaux, etc.
- les organismes volontaires de services ou d'action communautaire
- les organismes liés à la vie associative

- légitimité de l'éducation populaire autonome;
- financement
- accessibilité
- formation
- structures et mandat

les organismes parapublics sous les thèmes:

- financement et ressources
- accessibilité
- formation
- structure et mandat

Comme vous pouvez le constater, certains thèmes sont dans tous les secteurs. Il est donc possible de comparer les différents points de vue sur un même thème.

Chaque section se termine par quelques questions en guise de conclusion soumises à votre réflexion.

Si vous voulez connaître les hypothèses de solutions, consultez la troisième partie: "Vers des solutions: quelques hypothèses à discuter." pp. 195-358

Vers un système cohérent d'éducation des adultes pp. 213-248

La formation des adultes qui travaillent pp. 249-266

L'éducation des adultes à travers la vie associative pp. 267-283

La formation à distance pp. 285-300

En plus d'une introduction, cette partie comprend six sections.

Ce chapitre traite du système, des structures, des modes d'organisation et des services à offrir aux adultes. Vous y trouverez un tableau (p. 238-9) comparatif des options déconcentrées et décentralisées de la répartition des fonctions entre le palier provincial, régional et les organismes d'éducation de toute nature. Ce tableau est en quelque sorte la grille de fond de la réforme envisagée et fournit un cadre de référence pour aborder la suite.

Cette section met l'accent sur l'accès à la formation pour tous les adultes en situation d'emploi rémunéré ou pour les adultes actifs socialement bien que non rémunérés.

Les groupes, les organismes populaires de toutes sortes ont un rôle très important à jouer. C'est ce que nous voulons reconnaître dans ce chapitre. Notre réflexion veut faire avancer le débat et proposer un cadre viable pour ceux qui y sont actifs.

Cette composante différente de l'éducation des adultes a une mission et un

mode de fonctionnement propres qui justifient un traitement à part. Sa perspective est trans-régionale.

Les éducateurs d'adultes pp. 301-313

On tente ici de poser le problème des ressources humaines en fonction des autres composantes et d'inviter à réfléchir sur des solutions qui restent par ailleurs à inventer.

Le financement de l'éducation des adultes pp. 315-335

Il faut, bien sûr, jeter un coup d'oeil sur les ressources collectives que nous consacrons à l'éducation des adultes au Québec. Il faut aussi voir comment devra se faire la réaffectation des fonds en fonction des nouvelles hypothèses du système de gestion proposé.

Et la suite ...
D'abord en discuter

Nous vous invitons à discuter de ce document avec les membres de votre service ou les personnes de votre localité ou de votre groupe d'appartenance. Ces réunions peuvent être plus ou moins formelles. Nous laissons cela à votre initiative.

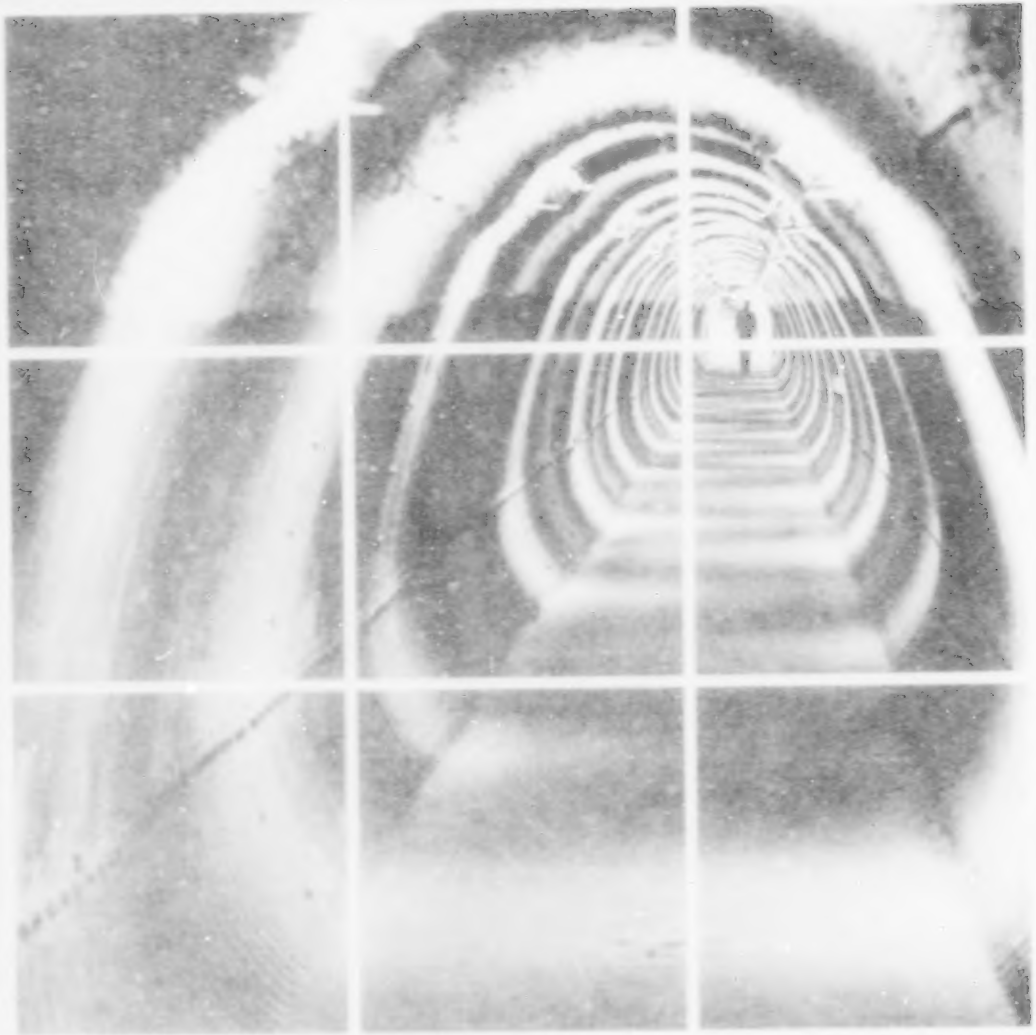
Un colloque national servira à recueillir les réactions de quatre cents personnes.

À la fin du mois de mai se tiendra à Québec un colloque de trois jours où quelque quatre cents personnes seront invitées par la Commission à débattre de l'ensemble du document. Ce sera là le point culminant de toute la démarche de consultation de la Commission. L'information recueillie à cette occasion lui servira à ajuster son tir pour le rapport final.

Vous trouverez la liste des agents de liaison de la Commission jointe au document. Vous pouvez communiquer avec eux aux numéros indiqués dans la liste fournie ou vous adresser directement à la Commission.

Quant aux autres, pourquoi ne pas nous écrire?

Nous avons mis à votre disposition en appendice quelques feuilles qui vous permettront de nous faire parvenir vos commentaires. Vous pouvez répondre individuellement, si nous n'avez pas eu l'occasion de discuter le document en groupe ou acheminer le fruit de votre réflexion collective. Vos réflexions et commentaires doivent être expédiés à l'agent de liaison de votre région qui les fera tenir à la Commission.



PREMIÈRE PARTIE

Vers une politique d'éducation des adultes

- L'éducation des adultes d'hier à aujourd'hui
- L'éducation des adultes d'aujourd'hui à demain
- Principes directeurs de la Commission

VERS UNE POLITIQUE D'ÉDUCATION DES ADULTES

La Commission ayant pour mandat de proposer une politique globale en éducation des adultes au Québec, croit nécessaire, dans un premier temps, de s'interroger sur le passé de l'éducation des adultes et de se demander dans quel contexte s'inscrira son avenir. Elle énoncera par la suite, les principes directeurs qu'il est plausible de mettre de l'avant afin de proposer une politique cohérente et réaliste.

Cette première partie se divise donc en trois sections. "L'éducation d'hier à aujourd'hui" fait état des quelques faits saillants qui ont marqué l'organisation de l'éducation des adultes et l'évolution de son discours. La deuxième section, "l'éducation des adultes d'aujourd'hui à demain" vise à établir, à partir d'éléments du contexte social actuel, un pronostic de la situation dont une politique d'éducation des adultes devra tenir compte. Enfin, "les principes directeurs de la Commission" indiquent des intentions générales compte tenu d'éléments rétrospectifs et prospectifs et d'un premier diagnostic de la situation actuelle.

L'ÉDUCATION DES ADULTES D'HIER À AUJOURD'HUI

Faits saillants

L'ÉDUCATION DES ADULTES D'HIER À AUJOURD'HUI

Pourquoi et comment en est-on venu à réclamer une politique d'éducation des adultes? Quelles voix se sont fait entendre dans des milieux apparemment aussi différents que le loisir, la culture, l'enseignement et le travail pour que l'on croie utile de mettre sur pied une Commission d'étude sur la formation des adultes? Sans prétendre répondre une fois pour toutes à ces questions, il conviendrait de rappeler dans ces quelques lignes, certains événements clés visant une organisation des ressources, des juridictions et des intervenants en éducation des adultes. Bien que faisant appel à l'histoire, les pages qui vont suivre ne constituent pas un historique de l'éducation des adultes. Une annexe du rapport définitif de la Commission sera consacrée à un tel historique.

Avant 1900:

1875- Fondation d'un YMCA à Montréal

1889- Création d'écoles du soir

le fouillis administratif, l'abandon scolaire... des problèmes qui ne datent pas d'hier

Les premiers signes militant en faveur d'une organisation des ressources, des juridictions et des intervenants en éducation des adultes, apparaissent au XIXe siècle. On peut interpréter sous cet angle certaines législations telles que la création d'un Conseil des arts et manufactures (1872) ou la loi reconnaissant officiellement les cercles agricoles (1893). Plus symptomatique encore fut le débat public entourant les cours du soir (1889-1892) peu après la mise sur pied d'écoles du soir par le gouvernement d'Honoré Mercier à Montréal et à

Québec. L'opinion publique fut alors saisie du problème de la mauvaise administration et du taux élevé d'abandons aux cours du soir par le biais de lettres aux lecteurs dans les journaux, d'articles incisifs dans La Presse et de débats parlementaires fort houleux. Déjà, un groupe de professeurs de Montréal réclamait la création d'une Commission administrative des écoles du soir afin d'enquêter sur l'administration douteuse du directeur d'alors.

De 1900 à 1960:

l'éducation des adultes est surtout organisée à partir de la vie sociale et culturelle des citoyens

1912- Fondation de l'École sociale populaire des Jésuites

1940- Loi sur l'assurance-chômage

1945- Loi créant les centres d'apprentissage

La période s'étendant du début du siècle jusqu'au début des années soixante fut très riche d'expériences de toutes sortes dans le domaine de l'éducation des adultes. Songeons au réseau d'éducation populaire et d'action sociale des Jésuites, au Y.M.C.A. et Y.W.C.A., aux cercles de fermières, au développement des moyens de communication de masse (presse, cinéma, radio, télévision, publicité), aux centres d'apprentissage, au début de l'éducation à distance durant les années trente avec Radio-Collège, aux cours du soir offerts par les universités et les écoles spécialisées, à la formation donnée par l'Union catholique des cultivateurs et à celle donnée par le mouvement syndical, la Fédération nationale Saint-Jean-Baptiste, le Conseil de la coopération du Québec, la Ligue ouvrière catholique et les différents mouvements d'action catholique (J.O.C., J.A.C., etc.). Durant cette période, furent également

1946- Fondation de la confédération de l'oeuvre des terrains de jeux. Elle modifiera son nom en 1965 pour devenir la Confédération des loisirs du Québec

1946- Création de l'office des cours par correspondance

1951- Publication du rapport de la Commission royale d'enquête sur l'avancement des arts, lettres et sciences au Canada, (Commission Massey-Lévesque),créée en 1949

1956- Publication du rapport de la Commission royale d'enquête sur les problèmes constitutionnels, (Commission Tremblay), créée en 1952

créés les bibliothèques paroissiales, plusieurs musées, le Jardin botanique de Montréal, les jeunesses musicales et des cercles d'études de tout genre qui tous, à leur manière, contribuèrent à élever le niveau culturel des citoyens du Québec.

Ce relevé serait incomplet si nous ne tenions pas compte de toutes les manifestations de l'éducation des adultes telles que la culture populaire (chanson, art culinaire, artisanat), l'enseignement donné par le gouvernement fédéral aux autochtones, aux détenus, aux militaires, aux vétérans de guerre, la formation donnée dans le secteur anglophone (ex.: Loyola, Thomas Moore Institute) et les communautés ethniques (ex.: les juifs), l'autodidaxie et la formation des maîtres.

La vivacité et l'importance du phénomène de l'éducation des adultes durant ces années ne fait aucun doute. À titre d'exemples, 13 848 adultes fréquentaient les cours du soir du ministère Bien-Être social et de la Jeunesse et les cercles de fermières rejoignaient 46 000 membres en 1951-1952, en 1943, la série radiophonique "Préparons l'avenir" était suivie par plus de 20 000 auditeurs et les films de l'O.N.F. rejoignirent 1 914 388 personnes pour l'année 1953-1954. Ce phénomène est d'autant plus notable qu'il tire, en grande partie, ses origines des communautés de base qui, organisées en réseau d'éducation

populaire, tantôt sous l'égide du clergé, tantôt sous la bannière du coopératisme ou du syndicalisme, surent donner une formation liée au vécu et aux besoins des gens.

À la fin de cette période, il y eut un important rapport qui traita de l'éducation des adultes, de la place qu'elle occupait et du rôle qu'elle pouvait jouer. Il s'agit du rapport de la Commission royale d'enquête sur les problèmes constitutionnels (Québec 1956). Bien que le mandat de cette Commission ait porté spécifiquement sur des problèmes constitutionnels, un grand nombre de mémoires provenant des milieux d'enseignement, entre autres de l'éducation des adultes, lui furent soumis.

1956- La société d'enseignement post-secondaire fondée en 1946, devient l'Institut canadien d'éducation des adultes (I.C.E.A.)

Dans une des annexes du rapport de la Commission tout un chapitre était consacré à l'éducation des adultes. Ce chapitre concluait à la nécessité d'un plan d'ensemble qui "assurerait l'intégration de l'activité actuelle du gouvernement, la multiplication des moyens de coordination de l'activité du gouvernement à celle des institutions d'enseignement et des groupes bénévoles". À son tour, le rapport définitif retenait la nécessité "d'une politique cohérente et dynamique d'éducation des adultes", en s'appuyant sur les "rapides transformations que la population doit pouvoir dominer" et le risque que le fédéral veuille "se substituer aux provinces en ce domaine".

De 1960 à 1970:

1960- Deuxième conférence mondiale de l'UNESCO sur l'éducation des adultes, tenue à Montréal

c'est au cours de cette période que prit forme l'éducation des adultes telle qu'on la connaît aujourd'hui. Dorénavant, L'État occupe une place prépondérante dans le domaine.

1962- Rapport du Comité d'étude sur l'enseignement technique et professionnel (rapport Tremblay), créé en 1961

1963- Premier tome du rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec (rapport Parent), créée en 1961. Un deuxième tome paraîtra en 1965

La réforme scolaire du début des années soixante, initiée dans la foulée de ce que l'on appella la "révolution tranquille", donna lieu à de profondes modifications du système éducatif au Québec dont la création du ministère de l'Éducation (M.E.Q.) en 1964 n'est pas la moindre. Dans un tel contexte, dominé par une redéfinition du rôle de l'État et une adaptation rapide de la société à l'évolution scientifique et technologique, l'éducation des adultes devait elle aussi faire peau neuve et s'adapter à cette nouvelle situation.

En 1962, le ministre de la Jeunesse, monsieur Paul Gérin-Lajoie, forma le Comité d'étude sur l'éducation des adultes présidé par monsieur Claude Ryan. Ce comité avait un mandat qui se limitait à étudier la situation et à dégager un plan d'ensemble devant aider le gouvernement à développer un programme d'action répondant aux besoins des individus et des groupes engagés dans le domaine de l'éducation des adultes et dans celui des loisirs. Le rapport du comité d'étude, qui fut présenté en 1964, contenait 93 recommandations. Ces recommandations et celles déjà contenues dans le rapport Tremblay (1962), dont nous reparlerons plus loin, furent prises en considération par la Commission Parent qui avait déjà commencé ses travaux à ce moment-là.

1964- Rapport du Comité d'étude sur l'éducation des adultes (rapport Ryan), créé en 1962

1964- Création du ministère de l'éducation du Québec (M.E.Q.)

1966- Création de la Direction générale de l'éducation permanente (D.G.E.P.) qui devient la Direction générale de l'éducation des adultes (D.G.E.A.) en 1973

1967- Mise sur pied d'un réseau de collèges d'enseignement général et professionnel (C.E.G.E.P.)

1967- Début du programme de financement des organismes volontaires d'éducation populaire (O.V.E.P.) par la D.G.E.P.

Le deuxième tome du Rapport Parent, paru en 1965, endossait les principales conclusions du comité Ryan. Le Rapport Parent recommandait la mise sur pied d'un service de l'éducation permanente rattaché au ministère de l'Éducation et l'utilisation maximale des structures et des ressources scolaires ainsi que des écoles de métiers spécialisés au profit des adultes.

La création de la Direction générale de l'éducation permanente (D.G.E.P.) en 1966 au sein du nouveau ministère de l'Éducation et la mise sur pied de services d'éducation aux adultes à tous les niveaux d'enseignement découlaient des recommandations et orientations du Rapport Parent. Cette injection importante des ressources de l'État dans un domaine où jusque-là l'initiative communautaire avait prévalu, n'a pas été sans effet. D'une part, l'éducation scolaire et formelle telle que pratiquée pour les jeunes devenait la caractéristique dominante de l'éducation des adultes. D'autre part, les importantes ressources humaines et matérielles drainées vers ce secteur par l'État jetèrent dans l'ombre, voire même déstructurèrent, volontairement ou non, d'importants réseaux d'éducation des adultes.

Dès lors, ce fut vers les institutions scolaires qu'affluèrent des milliers d'adultes chaque année, attirés par les discours portant sur la "seconde chance" ou sur le "qui s'instruit s'enrichit". Dans ce cadre, plusieurs expériences

1967- Exposition universelle de Montréal

1967-68- Création de plusieurs services d'éducation aux adultes (S.E.A.) au sein des commissions scolaires

1968- Création de la Faculté d'éducation permanente (F.E.P.) de l'Université de Montréal

1969- Création de l'Université du Québec

1969- Création du département d'Andragogie à l'Université de Montréal

innovatrices furent financées par le gouvernement du Québec par l'entremise de la D.G.E.P.. Nous pensons ici aux opérations Départ, Sésame, Tévec et Multi-média, opérations qui furent à peu près sans effet sur les pratiques scolaires dans la mesure où elles évoluèrent en marge des structures scolaires. L'effet conjugué de ces expériences et de la croissance des clientèles adultes ne put rehausser le statut de l'éducation des adultes au sein des institutions scolaires. Ce problème exigeait plus que des innovations ou des injections de ressources pour être résolu.

En fait, à la fin des années soixante, l'éducation des adultes, malgré son institutionnalisation, restait le fruit de l'action d'individus qui répondaient aux problèmes et élaboraient des programmes sans politique d'ensemble. Les tendances du M.E.Q. à offrir des programmes centralisés et la volonté du système d'éducation régulier d'intégrer l'éducation des adultes, contribuèrent également à marginaliser celle-ci.

En plus d'être limitée à une série de règles administratives, l'éducation des adultes n'existait pas comme mission spécifique à aucun niveau de l'enseignement. Aussi, au début des années soixante-dix, ne fut-il pas surprenant de constater que plusieurs intervenants en éducation des adultes (ex.: l'association des directeurs de l'education des adultes au colloque de l'Estérel

en 1970) réclamaient déjà une politique globale en éducation des adultes lors de leur rencontre avec le M.E.Q.

1970 à 1980:

Afin d'éclairer la situation, il convient de signaler quelques-uns des problèmes auxquels les intervenants en education des adultes étaient confrontés en ce début de décennie.

1972- Création de la Télé-Université

la formation professionnelle des adultes (F.P.A.), avant 1969

Depuis 1945, des centres d'apprentissage régis par les partenaires sociaux (employeurs-travailleurs) s'occupaient d'étudier, de planifier et de dispenser la formation professionnelle des adultes (F.P.A.). De même, le gouvernement fédéral occupait déjà, en bonne partie, le champ de la F.P.A.:

- "Loi de coordination des bureaux de placement" (1918);
- "Loi de l'enseignement technique" (1919);
- "Loi sur la formation de la jeunesse" (1939);
- "Loi de l'assurance-chômage" (1940);
- "Loi de coordination de l'enseignement professionnel" (1942);
- "Loi sur l'assistance à l'enseignement technique et professionnel" (1960, amendée en 1963 et 1966);
- création du ministère de la Main-d'oeuvre et de l'Immigration (1966);

1972- Publication du rapport Faure, Apprendre à être, UNESCO

1973- Radio-Québec obtient du C.R.T.C. ses licences pour diffuser sur antennes UHF

1974- Révision de la politique de financement de la D.G.E.A. aux O.V.E.P.

1975- Radio-Québec procède à une vaste consultation (165 mémoires) sur sa vocation et sa programmation

1975- Début du financement de la formation syndicale par le gouvernement fédéral

- création du programme de formation de la main-d'oeuvre du Canada (P.F.M.C., 1966);
- "Loi concernant la formation professionnelle des adultes" (1967, amendée en 1970, 1972, 1973).

Parallèlement, le gouvernement du Québec fut passablement absent de la F.P.A. jusqu'au début des années soixante, bien qu'il ait refusé d'abandonner ses services de placement en 1940 (et abstraction faite de l'enseignement agricole). Le rapport du Comité Tremblay (1962), même s'il ne traitait pas spécifiquement de la F.P.A., marqua une étape importante de l'engagement du gouvernement du Québec dans le domaine de la formation professionnelle. En effet, le rapport Tremblay, se situant dans le contexte d'une société technologique moderne, émit non seulement des principes fondamentaux susceptibles de servir de guide à l'orientation de l'enseignement professionnel, mais décrit les mécanismes et les opérations nécessaires à l'établissement de liens organiques entre la formation générale, la formation spécialisée et le monde du travail.

Par la suite, avec la création du M.E.Q. (1964) et de la D.G.E.P. (1966) le gouvernement du Québec put accroître le domaine et l'intensité de ses interventions en F.P.A. Parmi les événements notables de ce début de prise

la F.P.A., durant les années '70

1975- Des O.V.E.P. de Sherbrooke assiègent à Québec une conférence du directeur général de la D.G.E.A. pour obtenir leurs subventions

1975- Conclusion de l'entente de la Baie James et du Nord québécois entre le gouvernement du Québec, les Cris et les Inuit (en 1978, les Naskapis concluèrent la convention du Nord-Est québécois)

en charge de la F.P.A. par le gouvernement du Québec, signalons: l'accord fédéral/provincial concernant la formation professionnelle des adultes et la formation des apprentis (1967), la transformation du ministère du Travail en ministère du Travail et de la Main-d'oeuvre (M.T.M.O., 1968), la "Loi sur la formation et la qualification professionnelle de la main-d'oeuvre" (1969, loi aussi connue sous les noms de Loi 51 ou Bill 49) et le transfert des centres d'apprentissage au M.E.Q. au début des années soixante-dix.

Durant la dernière décennie, des réformes telles que l'entente M.E.Q./-M.T.M.O. en 1972, la signature en 1974 d'un accord fédéral/provincial sur la F.P.A., les modifications apportées au "Bill 49" en 1975, et la reconduction en 1978 de l'accord fédéral/provincial jusqu'en 1981, n'empêchèrent pas la F.P.A. d'avoir une vie cahotique.

De cette période perturbée, retenons les relations difficiles entre le M.E.Q. et le M.T.M.O. en ce qui a trait aux objectifs économiques et éducatifs de la F.P.A., l'inexistence d'une politique de main-d'oeuvre, l'inadéquation entre la F.P.A. dispensée dans les écoles et les besoins changeants des marchés du travail, la dépendance économique du gouvernement du Québec à l'égard du gouvernement fédéral (ce qui le mettait à la remorque des politiques et règles administratives du fédéral), le manque de coordination entre

1976- Jeux olympiques à Montréal

1976- Signature d'un protocole d'entente U.Q.A.M.-C.S.N.-F.T.Q. sur la formation syndicale

1976- Dossier du Conseil du statut de la femme sur l'accès des femmes à l'éducation

le secteur scolaire

1978- Publication du rapport du Comité de travail du Comité ministériel permanent de développement culturel (C.M.P.D.C.) sur le développement de Radio-Québec, (rapport Rocher), créé en 1977; on y recommande la régionalisation de Radio-Québec

l'enseignement général et l'enseignement professionnel, le leadership et l'animation anémiques du M.T.M.O. en regard de la F.P.A. et le manque de coordination interministérielle entre le M.E.Q., le M.T.M.O., les ministères de l'Agriculture et de l'Immigration. La plupart de ces problèmes pouvaient se ramener à un débat de fond entourant la F.P.A.: politique économique pour les uns, politique sociale pour les autres. Ce débat donna lieu à un imbroglio qui perdure. Parallèlement, c'est durant cette période que les entreprises commencèrent à accorder de plus en plus d'importance à la formation en entreprise.

La marginalité de l'éducation des adultes au sein des structures scolaires cadrait mal avec un discours officiel prônant la démocratisation de l'enseignement. Dans un tel contexte, plusieurs moyens allant de l'innovation à la concertation, furent mis en oeuvre afin de réduire l'écart entre le discours et la réalité. C'est ainsi que les universités facilitèrent l'accès des adultes à l'éducation supérieure. Ce fut le cas entre autres, de la Faculté d'éducation permanente (1968) de l'Université de Montréal, de l'Université du Québec (1969) et de l'Université Sir George Williams. Ce fut aussi le cas des commissions scolaires qui, avec la création des services éducatifs d'aide personnelle et d'animation communautaire (S.E.A.P.A.C., 1972) et le financement des centres d'éducation populaire gérés par les usagers, favorisèrent de

1978- Publication de la Politique québécoise du développement culturel

1978- Création de la Commission scolaire Kativik (Inuit) par une modification de la Loi de l'instruction publique

1978- Publication du rapport Pour les québécoises: égalité et indépendance du Conseil du statut de la femme

1979- Rapport de la Commission d'enquête sur le congé-éducation et la productivité (rapport Adams), créée en 1978

1979- Rapport de la Commission d'étude sur les universités (rapport Angers), créée en 1978

nouveaux formats plus proches des besoins des adultes et allant dans le sens d'une déscolarisation de l'éducation des adultes.

Des ouvertures à tous les niveaux de l'enseignement, se firent aussi en direction des personnes âgées (cours de préparation à la retraite), des femmes (Nouveau-départ), du mouvement coopératif (coop-01, Télé-université, 1974), des organisations syndicales et populaires (protocole d'entente U.Q.A.M., C.S.N., F.T.Q., en 1976), des analphabètes, des détenus, des immigrants et des handicapés. Plusieurs de ces innovations s'inspirèrent d'expériences pratiques menées en France et en Amérique latine et du discours sur l'éducation permanente systématisée dans le rapport Faure Apprendre à être.

Toutefois, ces innovations, expériences et concertations ne purent surmonter un certain nombre de contraintes comme l'extension telle quelle de l'enseignement des jeunes aux adultes, une pédagogie inadaptée aux adultes, la concurrence des institutions pour les mêmes clientèles, la multiplication excessive de certains programmes et la non-reconnaissance des acquis de formation et des expériences. De plus, plusieurs difficultés d'accès (localisation, horaires, équipements, services...) continuèrent à freiner et à compromettre le discours sur le droit des adultes à l'éducation.

le secteur des organismes engagés dans la vie sociale, culturelle et politique

Du côté de l'éducation extra-scolaire, là encore, plusieurs problèmes persistaient: la concurrence entre les loisirs et certains programmes des services d'éducation aux adultes, la non-reconnaissance des apprentissages autodidactes, le financement annuel précaire et insuffisant des organismes volontaires d'éducation populaire (O.V.E.P.), les difficultés d'accès pour les individus et les groupes aux ressources matérielles et humaines des institutions. De plus, les O.V.E.P. rencontrèrent plusieurs difficultés à faire reconnaître, dans les faits, l'autonomie des organismes volontaires en éducation, c'est-à-dire le contrôle exclusif et continuel de leur éducation. Cette dernière situation traduisait la difficulté du milieu scolaire à s'ouvrir au pluralisme social, condition importante d'une véritable démocratisation.

le Québec, une société en changement rapide

A ces problèmes propres à l'éducation des adultes venait s'ajouter, en toile de fond, un nouveau contexte social: l'arrivée de plus en plus importante des femmes sur le marché du travail, l'ouverture du Québec à la coopération et aux réalités internationales, le chômage chez les jeunes, la baisse du taux de natalité, l'apparition de nouveaux modes de vie, l'intégration des immigrants à la société québécoise, de nouveaux courants politiques et culturels, le développement des médias de masse, les questions écologiques et énergétiques, les changements technologiques et le plafonnement des dépenses publiques... Autant de transformations récentes auxquelles devait s'adapter

l'éducation des adultes.

Plusieurs praticiens de l'éducation des adultes sensibles au contexte et aux problèmes de l'éducation des adultes voulurent, dès le début de la décennie, mettre à jour les pratiques et les efforts des multiples intervenants dans ce domaine. Ainsi, les responsables de l'éducation permanente (à tous les niveaux), lors d'une réunion tenue en avril 1970, à l'Estérel (Qué.), envisagèrent de décloisonner les trois secteurs d'enseignement scolaire, professionnel, social et culturel tel que le prescrivait déjà le rapport Tremblay en 1962.

Par la suite, ces intervenants "de la base" firent pression sur leur instance respective afin de les sensibiliser à la spéciticité de l'éducation des adultes, à ses besoins, au problème du partage des responsabilités entre les intervenants et au droit des adultes à l'éducation. Lors de ces démarches, plusieurs intervenants s'inspirèrent des textes produits par l'UNESCO, l'Organisation de coopération et de développement économique (O.C.D.E.), le Bureau international du travail (B.I.T.), la Commission de l'éducation des adultes du Conseil supérieur de l'éducation et l'I.C.E.A. De même, ces intervenants bénéficièrent de l'appui ouvert de certaines personnalités politiques telles que le ministre d'État au développement culturel, le docteur Camille Laurin, lors d'une causerie prononcée dans le cadre du colloque tenu par l'Association canadienne

des dirigeants de l'éducation des adultes des universités de langue française (A.C.D.E.A.U.L.F., Orford, 1977).

1980- Création de la Commission d'étude sur la formation des adultes (Commission Jean)

C'est ainsi que depuis 1975, suite au travail de sensibilisation des intervenants, la Fédération des cégeps, la Fédération des commissions scolaires, le Conseil des universités et le Conseil supérieur de l'éducation firent plusieurs démarches auprès du gouvernement du Québec afin que celui-ci définisse une politique globale qui assure et oriente le développement de l'éducation des adultes.

1980-1981- La régie des Services publics procède à des audiences publiques dans le but de préciser le lien entre télévision et éducation dans le cas de Radio-Québec

Cette demande intervenait dans un contexte où l'État réorganisait ses politiques dans une foule de domaines. Pensons ici au document Bâtir le Québec (1979), à la Politique québécoise du développement culturel (1978), au Livre blanc sur le loisir (1979), aux nouvelles politiques et études du M.E.Q. concernant tous les niveaux de l'enseignement, le milieu dit défavorisé et la formation professionnelle ainsi qu'à à la mise en oeuvre d'une Politique québécoise de la recherche scientifique (1980).

Les années '80:

création de la Commission d'étude sur la formation des adultes (C.E.F.A.)

1980- Colloque sur les rôle et statut des formateurs d'adultes en milieu scolaire organisé par la F.E.P

1980- Création du comité de travail Warren Allmand chargé d'étudier les pénuries de main-d'oeuvre spécialisée dans certains métiers et professions au Canada

1980- Fusion de la Canadian Industrial Trainers Association de l'Association québécoise pour la formation et le développement en milieu de travail et de l'Associa-

En réponse aux pressions de la base et à la suite de la publication d'énoncé de politiques dans une foule de domaines, le gouvernement du Québec créait la Commission d'étude sur la formation professionnelle et socio-culturelle des adultes dont le mandat est de proposer une politique globale d'éducation des adultes dans une perspective d'éducation permanente. Ainsi la création de la C.E.F.A. survient au carrefour d'une histoire et de problèmes spécifiques à l'éducation des adultes, d'un contexte social et économique difficile et d'une multitude d'attentes provenant des institutions, entreprises, organismes privés ou communautaires et des adultes eux-mêmes.

Cela est d'autant plus vrai que dernièrement, alors que la Commission n'a pas encore achevé ses travaux, le gouvernement du Québec annonçait, par la voie de son ministre des finances, monsieur Jacques Parizeau, des coupures de l'ordre de plusieurs millions de dollars dans le budget, déjà fort réduit, de l'éducation des adultes au M.E.Q., pour l'année budgétaire 1981-82. Ces coupures sont susceptibles de toucher durement les organismes d'éducation populaire et de compremettre plusieurs programmes qui s'adressent aux clientèles défavorisées en éducation des adultes. Endossant les revendications des groupes intéressés, la Commission les a publiquement dénoncées.

tion québécoise pour la formation et la performance pour créer l'Association québécoise pour la formation et la performance en milieu de travail (A.Q.F.P.)

1981- Création de la Commission d'étude sur le cinéma et l'audio-visuel

1981- Fin de l'entente fédérale/provinciale concernant la formation professionnelle

1981- Création d'un front commun d'organismes d'éducation en réaction aux coupures budgétaires et éducation des adultes

NOTE:

Bien que ne se voulant pas un historique de l'éducation des adultes, ces quelques lignes traduisent la volonté continue des artisans et des intervenants de l'éducation des adultes de faire avancer ce dossier. S'il existe une légitimité justifiant la création de la C.E.F.A., c'est là qu'il faut la chercher.

La plupart des données et faits énoncés dans ce texte sont tirés des ouvrages suivants: BLOUIN, Jean, "Un formidable réseau d'éducation populaire et d'action sociale", Perspective, 28 juin 1975; GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, La politique québécoise du développement culturel, volume 2, Québec, 1978; GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, Rapport du comité d'étude sur l'éducation des adultes (rapport Ryan), Québec, 1964; LEBLANC, Napoléon et TREMBLAY, Arthur, Contribution à l'étude des problèmes et des besoins de l'enseignement dans la province de Québec, annexe 4 du rapport de la Commission royale d'enquête sur les problèmes constitutionnels, Québec, 1956; PETIT, Andre, La formation professionnelle des adultes: historique et évolution de l'expérience québécoise dans le contexte canadien, thèse présentée à l'École des gradués de l'Université Laval pour l'obtention d'une maîtrise en sciences sociales (relations industrielles), juillet 1972.

L'ÉDUCATION DES ADULTES D'AUJOURD'HUI À DEMAIN

L'ÉDUCATION DES ADULTES D'AUJOURD'HUI À DEMAIN

Une politique d'éducation des adultes réaliste et applicable à court et moyen terme doit tenir compte de l'environnement économique, social et politique du Québec des années '80.

Dans cette section, nous identifierons ce qui, dans le Québec des années '80, pourrait avoir des incidences importantes sur l'éducation des adultes .

Au Québec plus de la moitié des adultes participent à des activités éducatives

Les premiers résultats issus d'un sondage effectué dans le cadre des travaux de la Commission nous révèlent, qu'entre septembre 1979 et décembre 1980, plus de la moitié des adultes du Québec ont participé à des activités éducatives dans le but d'acquérir de nouvelles connaissances ou habiletés.

Définitions retenues pour les sondages de la Commission

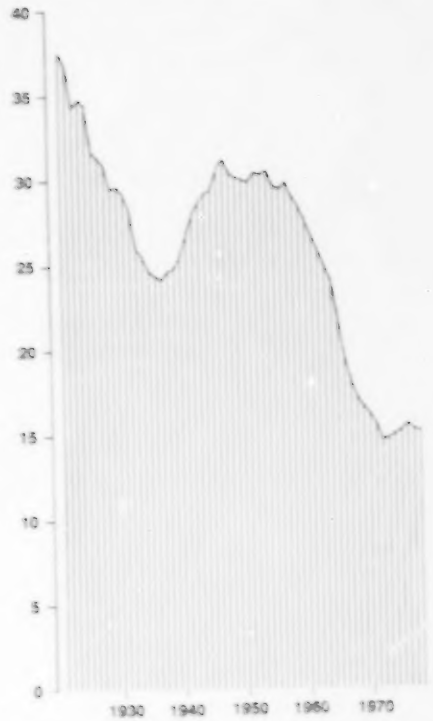
Adulte: toute personne âgée d'au moins 16 ans dont l'activité principale n'est pas celle d'étudier et/ou n'a pas été celle d'étudier pendant une période continue d'un an.

Activité éducative: toute activité organisée et systématique qui exige un effort délibéré dont le résultat est l'acquisition de connaissances, d'habiletés et d'attitudes nouvelles.

Ces activités éducatives comprennent aussi bien des activités de type autodidactique que des cours en institutions scolaires, des stages en entreprises, des sessions de formation dans des organismes populaires ou syndicaux et dans diverses associations. Plus précisément, ce sondage révèle que 17% des adultes québécois ont entrepris des activités éducatives directement reliées à un emploi, 20% ont fait des activités visant davantage leur développement personnel et social et 39% ont poursuivi des activités de type autodidactique. On observe en outre que plusieurs adultes entreprennent simultanément des activités éducatives dans plusieurs types de formation. Par ailleurs, si on ne

Taux de natalité Québec 1921-1978

Taux de natalité pour 1 000 habitants



Source : Statistique Canada cat. 84201

En 1980, 32% de la population adulte québécoise participait à des activités de formation professionnelle, sociale et culturelle

La demande en éducation des adultes va-t-elle continuer de croître?

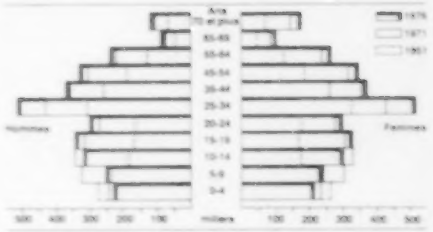
retient que la formation professionnelle et les formations sociale et culturelle, on peut dire qu'en 1980, l'éducation des adultes a rejoint 32% de la population adulte québécoise.

L'éducation des adultes, nous l'avons mentionné précédemment, faisait déjà partie de la vie sociale et culturelle de nombreux citoyens, au début du vingtième siècle. De nos jours, cette réalité, devenue importante, touche une clientèle de plus en plus nombreuse et diversifiée et cherche à répondre aux multiples besoins des citoyens.

Mais qu'en sera-t-il demain? Verrons-nous se gonfler démesurément ce secteur de l'éducation ou allons-nous vers une stabilisation, ou encore vers une réduction de ses effectifs? Les faits dont nous feront état étoffent l'hypothèse d'une demande accrue en éducation des adultes.

Ainsi, la structure démographique des dernières années risque d'avoir des répercussions importantes sur l'éducation des adultes. Jusqu'en 1961, le Québec avait des taux de natalité et de mortalité supérieurs à la moyenne canadienne. Conséquemment la proportion des jeunes de moins de 15 ans y était plus élevée et celle des personnes âgées moins importante qu'ailleurs au Canada. En 1951, il y avait 30 naissances pour 1 000 habitants.

Population selon le groupe d'âge et le sexe, Québec 1951, 1971 et 1976



Source: Années de recensement 1951, 1971, 1976, Statistique Canada.

L'évolution de la structure par âge montre une tendance très nette au vieillissement de la population québécoise. Quels seront les besoins d'éducation de cette population?

Les besoins de création d'emplois pour la main-d'oeuvre de 40 ans et plus seront importants au cours des vingt prochaines années. L'éducation des adultes ne devra plus être "coupée" du monde du travail

Mais la situation a changé. Les taux bruts de natalité depuis 1961 ont accusé une chute importante: en 1961, il y avait 26 naissances pour 1 000 habitants et en 1978 le rapport n'était plus que de 15 pour 1 000.

Même si certains prévoient un autre sommet du nombre des naissances au Québec pour la période 1985-1987, du fait des cohortes de femmes des années '60 qui arrivent en âge de procréer, l'évolution de la structure d'âge montre une tendance très nette au vieillissement de la population québécoise.

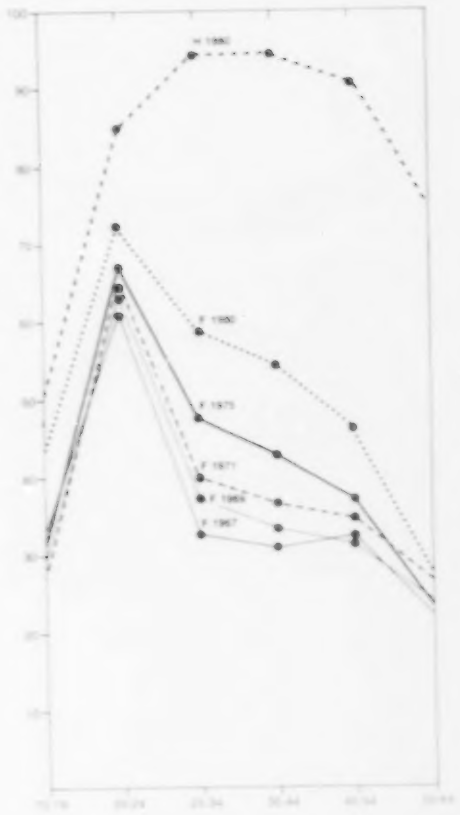
À cause de l'accroissement moins important durant ces dernières années et au cours des années à venir de la population en dessous de 40 ans, on peut retenir l'hypothèse selon laquelle les besoins de création d'emplois après 1985 devraient se faire moins sentir pour cette partie de la main-d'oeuvre [1]. Par contre, pour la main-d'oeuvre de 40 ans et plus et pour la main-d'oeuvre féminine, il semble bien qu'il en sera autrement.

En effet, on peut supposer que l'augmentation importante des taux d'activité des femmes durant ces dernières années continuera à se faire sentir dans

(1) R. Jouandet-Bernadat, A. Cossette, R. Beaumier, D. Gauthier, Prospective socio-économique du Québec, 1re étape, O.P.D.Q., 1977, pp. 28 et 29.

Taux d'activité des femmes par groupe d'âge, Québec, 1967, 1969, 1971, 1975, 1980, moyennes annuelles

Taux d'activité des hommes par groupe d'âge, Québec 1980



Source : Statistique Canada, cat. 71-001

L'éducation des adultes répondra-t-elle aux besoins d'orientation et de formation professionnelle des femmes qui veulent réintégrer le marché du travail?

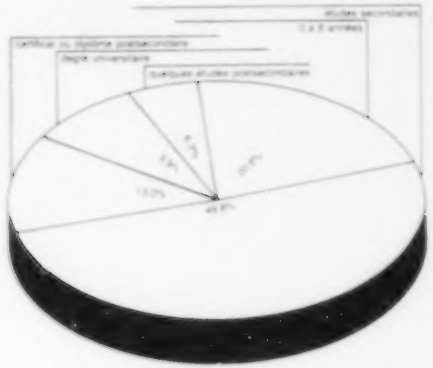
Le prolongement de la vie de travail d'un certain nombre de salariés(ées) aura-t-il des effets sur la demande en éducation des adultes?

l'avenir. L'augmentation du nombre de femmes chefs de famille, la poussée des revendications féministes et l'instabilité économique seront des facteurs qui contribueront à maintenir cette tendance. De plus, cette population qui souhaite réintégrer le marché du travail ressent fortement le besoin d'une formation professionnelle. Cette formation fait généralement défaut, d'autant plus que toute l'expérience antérieure acquise au foyer n'est pratiquement jamais prise en considération par les employeurs. Mais il y a plus, ces femmes ont très souvent besoin d'orientation professionnelle afin de découvrir leur potentiel, de reprendre confiance en elles. C'est pourquoi elles se tournent très souvent vers l'éducation des adultes.

Par ailleurs, le poids de la population active de plus de 40 ans se fera de plus en plus sentir et par conséquent, les besoins de création d'emplois iront croissant pour cette catégorie de la population. Cette tendance sera accentuée si, comme certains travailleurs(euses) l'ont demandé, on en arrive à pouvoir prendre une retraite "à la carte", permettant à certains de prolonger leur vie de travail, au delà de l'âge actuel de 65 ans. Ces divers facteurs pourraient avoir comme impact, en particulier, le développement du travail à temps partiel.

Le vieillissement de la population entraînera vraisemblablement le développement des activités qui répondent aux besoins des personnes âgées,

Répartition de la population active par niveau d'instruction, en pourcentage, Québec 1980, moyennes annuelles.



70% de la main d'oeuvre a un niveau d'instruction égal ou inférieur au secondaire.

Source : Statistique Canada, cat. 71.001, décembre 1980

16,3% des adultes de moins de 35 ans ont moins de 10 ans de scolarité comparativement à 34,8% des adultes de plus de 35 ans.

Source: Statistique Canada, recensement de 1976.

L'éducation des adultes facilitera-t-elle la réorientation plus fréquente des travailleurs au cours de leur vie de travail?

L'écart est important entre le niveau de scolarité des moins de 30 ans et les adultes de 30 ans et plus. L'éducation des adultes pourra-t-elle contribuer à réduire cet écart?

alors que diminuera la demande pour les biens et services destinés aux jeunes. Il s'en suivra normalement d'importants réajustements de structures qui affecteront la main-d'oeuvre et, plus précisément, la main-d'oeuvre plus âgée.

Cependant les effets positifs de la formation sur le reclassement d'une main-d'oeuvre plus âgée risquent d'être annulés par sa moins grande mobilité géographique. Certains prétendent par ailleurs, que les populations âgées opposent une résistance plus grande aux innovations et aux changements. On peut penser, en conséquence, que l'éducation des adultes pourrait jouer un rôle important pour faciliter le développement de certains comportements tels l'esprit d'initiative, la capacité de décision et le sens de l'autonomie. Des recherches en ce sens pourraient proposer des pistes nouvelles et être menées tant par les entreprises que par divers organismes concernés.

En outre, l'éducation des adultes pourrait réduire l'écart important qui sépare le niveau de scolarité des personnes de plus de 35 ans de celui des plus jeunes. Parallèlement, l'éducation peut fournir aux adultes vieillissant des possibilités de développer leurs nombreux talents, de façon à mieux préparer ou occuper leur retraite.

L'éducation des adultes n'est pas l'apanage exclusif des individus; elle

Les innovations technologiques vont créer une demande pour des emplois très spécialisés qui nécessitent une formation prolongée

Par le biais des nouvelles technologies, l'éducation des adultes pourra rejoindre un plus grand nombre d'adultes

préoccupe aussi les organismes et les entreprises. Au cours des dernières années, les restructurations d'entreprises se sont amplifiées partout dans les pays industrialisés entraînant des concentrations et des diversifications de production, l'émergence de nouvelles technologies et une mondialisation de la production. On peut s'attendre à voir les employeurs s'engager davantage dans la formation de leur propre personnel et dans la formation de nouveaux spécialistes.

Parmi les nouvelles technologies qui pourront avoir un impact direct sur l'éducation des adultes, on trouve la télématique qui a connu un développement accéléré au cours des vingt dernières années dans les pays industrialisés. Les progrès technologiques et l'abaissement du rapport performance-prix avec la venue des microprocesseurs, ouvrent une ère nouvelle dans le domaine du traitement et de la diffusion de l'information sous toutes ses formes. L'éducation des adultes par le biais de la télématique pourra rejoindre un grand nombre d'adultes qui, pour de multiples raisons, se tournent vers la formation à distance.[1]

A cet impact direct sur l'éducation des adultes, qui découle de

(1) Nous référons les lecteurs à la troisième partie, à la section sur la formation à distance, spécialement aux paragraphes qui traitent des différents points de vue sur la télématique.

technologies nouvelles, il faut ajouter les impacts indirects de l'innovation et de la concentration industrielle.

L'entreprise va-t-elle être amenée à jouer un rôle de plus en plus grand dans la formation des nombreux travailleurs et travailleuses touchés par les diverses transformations de l'économie?

Ainsi, l'informatique, le secteur énergétique, la métallurgie nucléaire et l'industrie spatiale même si elles ont pris, comme le faisait remarquer Gilbert Mathieu "le relais des grandes mutations technologiques du début du siècle (automobile, l'avion notamment)... ces innovations industrielles n'ont pas le même effet porteur sur l'ensemble de l'économie"[1]. Toutefois si ces technologies génèrent des nouveaux emplois, il s'agit souvent d'emplois très spécialisés, qui nécessitent une formation prolongée et hyper-spécialisée. De plus, ces emplois sont quantitativement peu nombreux. L'innovation qu'ils supportent se diffuse pourtant dans l'ensemble de la société et les adaptations qu'elle requiert impliquent normalement l'éducation des adultes. On peut penser que ce sera de plus en plus le cas, car l'innovation technologique, loin de s'atténuer, ne cesse de s'amplifier. Les pénuries en ressources primaires et la croissance de la demande de produits finis stimuleront d'ailleurs les efforts d'innovation.

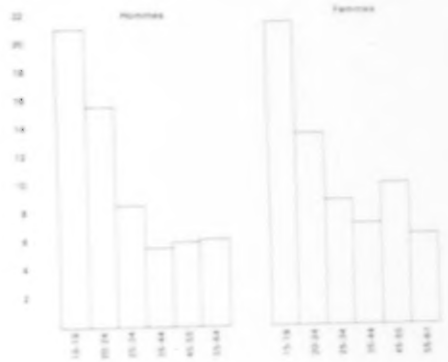
Le sondage en entreprise effectué par la Commission, révèle que seulement 12% des entreprises des secteurs privés, publics et parapublics n'ont aucune pratique de formation.

Un autre phénomène, également croissant, coïncide avec les précédents; il

(1) "Bilan économique et social '80", Le Monde - dossier 81, p.117.

Les autres offrent pour la plupart de la formation sur le tas (69%). Et plus de la moitié dispensent de la formation durant les heures de travail (55%) et/ou de la formation en dehors de heures de travail (50%). Moins du quart font de l'apprentissage (21%) et/ou de la formation syndicale(24%) durant les heures de travail.

Taux de chômage par groupes d'âge et de sexe, moyennes annuelles, Québec 1980



Le chômage est sélectif selon l'âge et le sexe

Source : Statistique Canada, cat. 71-001 (décembre 1980)

La tendance au développement des services de formation, dans un grand nombre d'entreprises, ne peut que s'accentuer dans les années à venir

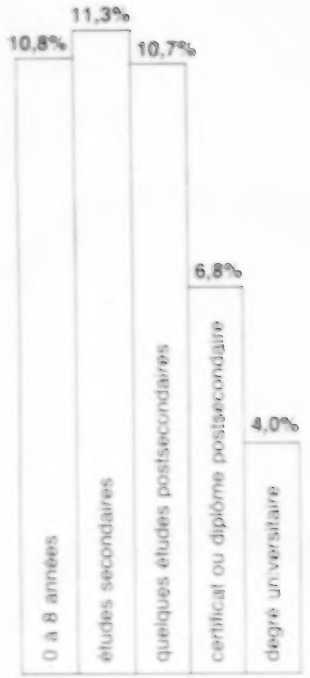
Les années '80 seront encore marquées par un taux de chômage élevé. Quel sera le rôle de l'éducation des

s'agit de la concentration des entreprises qui débouche sur la constitution d'organisations de plus en plus complexes, étendues et autonomes.

La concentration et l'autonomie de nombreux secteurs, si elles contribuent à réduire les coûts unitaires de production, impliquent également de nombreuses mises à pied dont les coûts sociaux sont très élevés. Les entreprises peuvent contribuer à réduire les impacts sociaux négatifs de leurs restructurations en donnant le plus de chances possibles à leurs employés(es) de se recycler rapidement, soit en leur facilitant l'accès à l'éducation des adultes, soit en développant davantage les services de formation au sein même de l'entreprise et ce durant les heures de travail. Si "l'économie pour survivre doit être imaginative" (colloque Formation 80, UNESCO, 1980) il est important que les travailleurs et travailleuses ne soient pas déqualifiés et puissent mettre à profit leur ingéniosité, leurs talents, leurs expériences. Les entreprises ont avantage, dans une période de concurrence internationale intense, à compter sur une main-d'oeuvre qualifiée et imaginative.

Il est peu probable que les années à venir soient des années de plein emploi si l'on prend en considération les sombres pronostics en matière d'emploi qu'ont fait les organismes internationaux comme l'O.C.D.E. ou plus près de nous le Conseil économique du Canada. Les efforts entrepris pour développer les

Taux de chômage et niveau d'instruction, moyenne annuelle, Québec 1980



Les québécois et les québécoises les plus scolarisés sont proportionnellement moins victimes du chômage que les moins scolarisés

Source: Statistique Canada cat. 71-001, décembre 1980

adultes face à une telle situation?

Quels seront les rapports entre l'éducation et les politiques qui concernent les chômeurs et chômeuses?

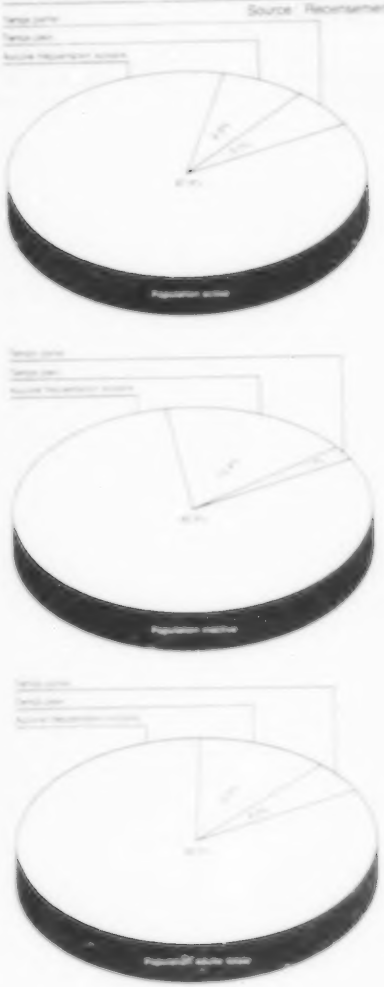
horaires flexibles, les semaines comprimées ou les emplois à temps partiel, de même que le développement de nouvelles technologies ne sauront sans doute venir à bout d'un chômage dont les causes paraissent encore incontrôlables. L'éducation des adultes semble déjà un instrument essentiel des politiques destinées aux personnes en quête d'emploi et elle le sera sûrement de plus en plus.

Même si les jeunes sont nettement plus scolarisés qu'il y a 10 ans, c'est souvent vers eux que sont reportées les tâches désagréables et les emplois moins productifs. Ce sont aussi les jeunes, avec d'autres catégories sociales vulnérables, (femmes, immigrants etc.) qui sont embauchés en dernier et mis à pied en premier en période de crise. Pour certains jeunes les sombres perspectives d'emplois justifient la poursuite indéfinie des études... N'importe quelles études. Or, l'éducation des adultes ne devrait pas servir de "soupape" au chômage. Elle peut néanmoins constituer un instrument utile pour réorienter les personnes disponibles vers les secteurs d'emplois les plus prometteurs. En ce sens, on peut penser que la situation de l'emploi faite aux jeunes amènera à y recourir davantage dans le futur.

Mais il est d'autres clientèles adultes qui auront de réels besoins d'éducation. De nombreuses femmes au foyer retrouvent, une fois leurs enfants élevés,

Population adulte selon l'activité sur le marché du travail et la fréquentation scolaire. Québec 1976

Source : Recensement 1976



d'autres champs d'intérêt et de participation sociale et économique, ainsi qu'une prise de conscience de leurs multiples possibilités qui peuvent être actualisées par l'éducation des adultes.

L'éducation des adultes peut également fournir aux adultes jeunes et moins jeunes une élévation générale de leurs connaissances et participer à leur épanouissement personnel et à leur engagement social. Ce n'est pas seulement à travers leur travail que les adultes se réalisent, surtout si ce travail est parcellisé et déqualifié. De multiples champs d'intervention s'ouvrent à eux et l'éducation des adultes peut les aider à être mieux "outillés".

En effet, s'il est vrai que dans le domaine de l'économie, l'éducation des adultes est amenée à jouer un rôle de plus en plus important, elle ne se limite pas à ce secteur. Dès le début du siècle, comme nous l'avons signalé plus haut, l'éducation des adultes s'est surtout organisée à partir de la vie sociale et culturelle des citoyens et des expériences de toutes sortes en éducation des adultes ont vu le jour.

De plus en plus, les Québécois et Québécoises essayent de régler individuellement ou en groupe les divers problèmes que pose la vie sociale, politique et économique. L'éducation des adultes peut leur procurer les

connaissances techniques, juridiques, financières et autres dont ils ont besoin pour mener leur action.

Ces dernières années surtout, il s'est développé une multitude d'associations et de regroupements divers (associations féminines, plus de 500 au Québec, associations de bénévoles ou de personnes âgées, comités de locataires, de co-propriétaires, regroupement de consommateurs ou d'écologistes, etc.) qui non seulement assument la formation de leurs membres, mais vont chercher les connaissances dont ils ont besoin là où elles se trouvent (institutions scolaires et/ou organismes communautaires).

Il semble bien que les citoyens retrouvent à travers cette vie associative intense des rapports sociaux plus humains et il est fort probable que cette tendance progressera si l'insécurité sociale, politique et économique reste le lot des années '80.

Le développement de l'économie "souterraine" va-t-elle créer une demande spécifique de formation, chez les adultes concernés?

Par ailleurs, l'éducation des adultes pourrait être influencée par le développement important de la sous-traitance qui caractérise déjà plusieurs secteurs économiques, le travail intérimaire, et par l'émergence, ces dernières années, d'une économie dite "souterraine" qui stimulent actuellement la pression fiscale directe exercée sur les revenus et le gonflement fiscal du prix

L'éducation des adultes en dehors du réseau scolaire formel, est-ce une tendance qui s'accentuera?

des produits. Le Bureau international du travail estime quant à lui, que 5% ou plus de la main-d'oeuvre s'adonne à des activités non déclarées, proches du troc, ou de type "paiement de main à main"[1]. Cependant on ne connaît pas encore les effets que peut avoir le développement de ce type d'économie sur l'éducation de demain.

On peut toutefois penser que dans les prochaines années, la demande en éducation des adultes ira en augmentant, mais ne se traduira pas forcément par un accroissement des cours dans les établissements scolaires. Incidemment, on pourrait assister à une plus grande prise en charge de la formation par la population à travers les groupes populaires, les syndicats, les entreprises, les coopératives et les associations de toutes sortes.

(1) "La société souterraine", Bilan économique et social 80, p. 123. Par économie souterraine, on entend le marché noir, toutes sortes d'activités non déclarées, vente de produits "fabriqués à la maison", troc de services, etc.

PRINCIPES DIRECTEURS DE LA COMMISSION

PRINCIPES DIRECTEURS DE LA COMMISSION

Une politique d'éducation des adultes doit partir d'une analyse de la situation si elle veut aboutir à des solutions concrètes. Cette analyse ne peut ignorer l'évolution du discours et certains éléments de la conjoncture actuelle susceptibles d'influencer le monde de l'éducation des adultes de demain. Lors de l'élaboration de ses principes directeurs, la Commission a voulu s'appuyer sur un premier diagnostic de la situation concrète plutôt que sur une conception idéale de l'éducation des adultes. La tournée régionale et les audiences publiques ont ultérieurement confirmé la pertinence du diagnostic posé et des principes qui en étaient découlés. Cependant le colloque national qui se tiendra en mai pourrait nous amener à reviser certains des principes présentés ci-dessous.

Une première analyse des problèmes de l'éducation des adultes au Québec a permis de formuler treize principes directeurs. L'ensemble de ces principes indique une volonté claire de la part de la Commission de **démocratiser** l'éducation des adultes, c'est-à-dire de mettre l'éducation des adultes à la portée du plus grand nombre et de reconnaître la diversité des champs de pratiques dans ce domaine. Selon la Commission, cette **démocratisation** représente le but premier qu'une politique d'éducation des adultes doit chercher à atteindre.

Une accessibilité accrue, une plus grande participation des individus et des groupes et une déscolarisation au niveau des structures représentent trois aspects de cette démocratisation. C'est donc à partir de ces trois thèmes que nous regrouperons l'ensemble des principes directeurs les faisant précéder d'un bref constat de la situation et suivre d'un court commentaire qui en permettra une meilleure compréhension.

PRINCIPES VISANT LA DÉSCOLARISATION

1er principe

Déscolariser, dans son image et dans ses pratiques, l'éducation des adultes

Constat

Or, est trop souvent porté à établir une adéquation entre éducation et école, entre éducation et cours. L'adulte, en général, poursuit diverses activités éducatives dans différents milieux de vie qui n'ont rien à voir avec les institutions scolaires.

Il arrive malheureusement trop souvent que des institutions, des organismes et des formateurs utilisent des pratiques éducatives mal adaptées à l'adulte et oublient par ailleurs que l'éducation n'est qu'un aspect de la vie sociale des individus.

Commentaire

L'école doit être perçue comme un moyen et une ressource parmi d'autres en éducation des adultes. Ce principe ne vise pas à "sortir" l'éducation des adultes des institutions scolaires mais à modifier les pratiques en cours. Il invite également à reconnaître les autres lieux où se font des activités éducatives.

2e principe

Valoriser et légitimer le champ de pratique de l'éducation des adultes

Constat

L'éducation des adultes fait souvent figure de parent pauvre: on laisse aux adultes les "miettes" du secteur dit régulier et ceux-ci peuvent rarement profiter de l'ensemble des ressources qu'offre ce secteur. De plus, on ne reconnaît pas toujours comme valable ce qui se fait en éducation des adultes. Ceci est vrai pour le système scolaire et encore plus hors de ce système. Cette situation est vivement ressentie en action communautaire et en éducation populaire.

Commentaire

La reconnaissance de la valeur sociale de ce qui se fait en éducation des adultes est essentielle pour les adultes qui participent aux différentes activités offertes dans ce secteur. Il faut en arriver à considérer que les adultes ont, autant que les jeunes, droit à l'éducation. Pour leur permettre d'user de ce droit il faut leur donner accès à des services comparables et équivalents.

3e principe

Reconnaître les organismes non scolaires comme porteurs de plein droit de l'action éducative en leur assurant une autonomie et des ressources suffisantes

Constat

L'institution scolaire n'est pas le lieu unique et privilégié de l'action éducative. Divers regroupements, associations, corporations et entreprises offrent et dispensent des activités éducatives. Certains d'entre eux peuvent assumer, en grande partie ou en totalité, leur financement et être ainsi partiellement ou entièrement autonomes. Par contre, beaucoup d'autres ont besoin d'une aide financière extérieure.

Commentaire

Il est important de respecter l'autonomie des groupes non scolaires. Exercer sur eux un contrôle extérieur trop strict, suivant des normes et des valeurs pensées pour le système scolaire, les empêcherait d'atteindre les buts qu'ils poursuivent. Par contre, leur permettre de disposer de façon autonome de ressources humaines, matérielles et financières serait une façon de les reconnaître comme porteurs de plein droit de l'action éducative.

4e principe

Reconnaître et soutenir les pratiques éducatives étroitement liées à des activités de promotion collective

Constat

Des individus et des groupes s'associent et agissent afin de transformer leurs conditions de vie, de travail ou leur environnement social. On oublie trop facilement qu'ils doivent poursuivre certaines activités éducatives pour s'outiller et atteindre leurs objectifs: ils acquièrent des connaissances, développent

des habiletés nouvelles. Ces activités éducatives ne sont pas moins valables que celles qui ont cours en milieu scolaire.

Commentaire

Les pratiques éducatives émanant de la vie associative présentent souvent des modes de fonctionnement qui leur sont propres. Les activités éducatives sont un moyen et non une fin en soi. Elles n'ont de raison d'être qu'en fonction des buts poursuivis. Ceci représente un élément dynamique et légitime qui contribue à faire évoluer une société. Ce champ de pratique mérite donc d'être reconnu et soutenu et les ressources nécessaires doivent être accessibles aux individus et aux groupes.

5e principe

Faire en sorte que l'éducation ne soit pas coupée du travail et de la vie des personnes

Constat

L'expérience nous montre que l'adulte est souvent centré sur un problème particulier ou une action à poser lorsqu'il entreprend une activité éducative. Préoccupé de comprendre ce qu'il vit, il s'intéresse à la portée pratique et à l'utilisation qu'il pourra faire de ses apprentissages tant dans son travail qu'à travers les divers rôles sociaux qu'il est amené à assumer. Les activités éducatives offertes ne tiennent pas souvent compte de ces dimensions.

Commentaire

Ce principe ne veut pas nier le fait que certaines personnes apprennent par pure curiosité ou pour le seul plaisir d'apprendre. Il veut mettre en lumière le fait qu'un adulte arrive avec un bagage d'expériences et de besoins dont on doit tenir compte. Ces expériences permettent de rendre l'apprentissage plus significatif pour l'adulte. Il est donc nécessaire de faire le lien entre la théorie et la pratique en se servant des expériences de l'adulte et du réinvestissement qu'il compte en faire dans l'avenir.

6e principe

Favoriser une formation globale en cherchant à intégrer les différents types de formation (formation générale, professionnelle, sociale et culturelle)

Constat

On cloisonne généralement les divers types de formation, comme si l'individu ne formait pas lui-même un tout. D'une part, en institution ou en industrie la formation professionnelle vise à préparer les travailleurs(euses) à un emploi. D'autre part, la formation sociale et culturelle vise à développer les connaissances et habiletés des adultes dans d'autres domaines. Les besoins des adultes ne sont cependant pas ainsi compartimentés et, pris isolément, aucun type de formation ne peut permettre un développement intégral de l'adulte.

Commentaire

Afin de favoriser une formation globale il faut tendre à décloisonner ces quatre secteurs de formation (général, professionnel, social et culturel). Ceci

PRINCIPES VISANT UNE PLUS GRANDE ACCESSIBILITÉ

7e principe

Réduire les inégalités d'accès à l'éducation des adultes

contribuera à "enrichir" et la méthode de formation et les adultes. Une intégration des activités de ces secteurs serait déjà un premier pas vers un développement plus global de la formation.

Constat

La société québécoise possède une véritable richesse dans le domaine éducatif. Cette richesse est composée d'une variété et d'une quantité de ressources (personnes, matériel, organismes et structures) au service des adultes québécois. Or tous n'y ont pas également accès et ce sont ceux qui en auraient le plus besoin qui ont le moins accès à ces ressources éducatives.

Commentaire

Il existe de nombreuses inégalités qui effectivement réduisent l'accès à l'éducation pour un grand nombre d'adultes. Toutes les inégalités sociales ne peuvent être aplanies par une politique d'éducation des adultes. Cependant une véritable politique se doit de mettre en place certains mécanismes visant un tel but et de tendre vers une meilleure redistribution des ressources éducatives.

8e principe

Conjuguer et coordonner l'ensemble des ressources éducatives de la société en vue d'une meilleure répartition et d'une plus grande utilisation

Constat

Les ressources éducatives sont variées. Elles se composent de ressources humaines et matérielles que l'on retrouve dans divers milieux (industrie, vie associative, institutions scolaires, services publics). Les contenus des activités éducatives empruntent plusieurs formes (stages, conférences, cours par correspondance, groupes de discussion). Il arrive fréquemment qu'il y ait des dédoublements ou un enchevêtrement des ressources dont on dispose.

Commentaire

Une coordination de l'ensemble des ressources éducatives exige une plus grande concertation à différents niveaux. Cependant, cela n'assure pas pour autant une meilleure utilisation des ressources par les adultes. C'est pourquoi cette coordination doit être complétée par un service de diffusion efficace afin que les principaux intéressés puissent être bien informés de ce qui existe en éducation des adultes.

9e principe

Faire en sorte que la formation facilite la mobilité des travailleurs et travailleuses dans l'entre-

Constat

De nombreux adultes investissent temps, argent et énergie dans des études afin d'améliorer leur situation sur le marché du travail. La formation reçue dans l'entreprise, ou la formation prise à l'extérieur, sert plus souvent à se perfectionner dans son emploi actuel qu'à accéder à des échelons supérieurs

prise et hors de l'entreprise

ou tout simplement à pouvoir changer d'emploi. Or, les restructurations de certaines entreprises, les changements technologiques rapides, les fermetures d'usines obligent les travailleurs(euses) à un recyclage beaucoup plus fréquent qu'autrefois.

Commentaire

Une formation plus large, plus polyvalente, moins "collée à la tâche" faciliterait la mobilité géographique et personnelle des travailleurs (euses). Ceci implique également une reconnaissance des acquis de la formation faite en entreprise.

Par ailleurs, il faut aussi se rappeler que les coûts sociaux du chômage sont pour la collectivité plus lourds à porter que les coûts de l'éducation des adultes. L'éducation des adultes ne peut parvenir seule à modifier cette situation. Une action concertée de la part des entreprises et des divers organismes reliés au monde du travail est donc nécessaire pour résoudre ces divers problèmes.

10^{e} principe

Renforcer les possibilités de prise en charge régionale

Constat

À cause de la situation géographique, économique et sociale du territoire, il existe de nombreuses disparités régionales qui conditionnent un certain nombre de besoins spécifiques en éducation. Les politiques en cette matière

sont souvent établies à un niveau supérieur où il est difficile de tenir compte de ces particularités. Une région qui veut exprimer ses besoins est confrontée à un appareil technocratique lourd et complexe fréquemment étranger aux problèmes locaux et régionaux.

Commentaire

Les individus, les groupes et les partenaires sociaux d'une région donnée sont, sans aucun doute, les mieux placés pour identifier leurs besoins éducatifs, définir les priorités et choisir l'ordre des moyens à utiliser. Une politique éducative qui tente de régler d'en haut des problèmes régionaux et locaux risque d'oublier des dimensions dont seule une connaissance réelle du milieu permet de tenir compte. D'où l'importance d'assurer aux régions des marges de manoeuvre quant aux décisions à prendre, donc des possibilités de prise en charge plus grandes.

PRINCIPES VISANT UNE PLUS GRANDE PARTICIPATION

11^{e} principe

Favoriser chez un plus grand

Constat

Les adultes ont des expériences de vie et de travail qui peuvent enrichir le savoir et les connaissances actuelles. Ces expériences peuvent servir à

nombre d'adultes la participation à la production du savoir et des connaissances

modifier ou compléter un champ de pratique ou de connaissances. Bien plus, les expériences éducatives que font les adultes peuvent apporter des éléments nouveaux et faire avancer les connaissances dans un domaine donné. Pourtant la plupart du temps, ce potentiel est ignoré. Les contenus, les programmes et les approches utilisés sont déterminés de telle façon que les adultes ne peuvent avoir voix au chapitre.

Commentaire

La participation des adultes à la production du savoir et des connaissances doit permettre d'envisager la mise sur pied d'activités et de programmes plus pertinents et d'approches plus souples en éducation des adultes. Ceci démontre toute l'importance d'axer la formation sur une dynamique d'échanges qui permettrait d'enrichir le savoir de toutes les connaissances des adultes. Ce principe veut éviter que les adultes aient accès à l'éducation d'une manière passive et que l'éducation des adultes soit une transmission à sens unique des connaissances.

12^{e} principe

Constat

Les adultes et les groupes d'adultes sont capables d'autonomie dans la

Permettre à l'adulte et aux groupes d'adultes de s'engager d'une manière déterminante dans toutes les étapes du processus éducatif

conduite de plusieurs activités de leur vie. Ils sont responsables de leurs choix et savent s'engager. Les habiletés qu'ils maîtrisent dans certains domaines ne sont pas toujours utilisées quant ils sont engagés dans un processus éducatif. On a trop souvent tendance à décider pour eux des diverses étapes du processus éducatif.

Commentaire

Puisque les adultes ont déjà fait la preuve qu'ils peuvent être responsables de leurs choix dans divers domaines et circonstances de la vie, ils devraient être à même de définir la démarche éducative qu'ils préfèrent. En ce sens, ils doivent pouvoir exprimer leurs besoins et participer à la définition de leurs objectifs d'apprentissage. Suivant leurs capacités, leurs goûts et leurs caractéristiques personnelles ils doivent pouvoir se prononcer sur le choix du contenu des activités, des ressources et des moyens à utiliser et participer à l'évaluation de ces mêmes activités.

13^{e} principe

Permettre à tous les partenaires sociaux de participer à la définition et à l'élaboration des acti-

Constat

Des entreprises, des corporations professionnelles, des corps de métiers, des organismes gouvernementaux et des institutions scolaires définissent et élaborent des activités de formation en rapport avec leurs besoins immédiats ou les besoins projetés pour avoir une main-d'oeuvre qualifiée. Néanmoins, chacun

vités de formation reliées au monde du travail

de ces partenaires travaille isolément. De plus ils n'associent que très rarement les travailleurs(euses) à l'élaboration d'activités éducatives, alors que ces derniers sont éminemment concernés par tout ce processus.

Commentaire

Une collaboration plus étroite entre les différents partenaires de la formation reliée au travail permettra de dégager des consensus autour de certaines priorités. Les adultes doivent y être associés. Leurs expériences de travail leur ont permis d'identifier des besoins éducatifs et de privilégier certaines pratiques en matière d'éducation. De plus, cette participation des travailleurs(euses) à l'élaboration des activités éducatives contribuerait à faire en sorte que la formation réponde à la fois à leurs besoins et aux besoins des entreprises.

Préoccupations de la Commission

Lorsqu'il s'agira d'appliquer ces principes, d'établir des priorités et de faire des recommandations, la Commission privilégiera ce qui suit:

- favoriser les adultes qui entreprennent des activités éducatives: ceci implique qu'en cas de conflit entre diverses orientations, la Commission aura un préjugé favorable aux adultes;
- élaborer une politique d'éducation des adultes concrète et réalisable;

- identifier les urgences et faire des recommandations spécifiques pour les régler dans les plus brefs délais;
- identifier ce qui peut être réalisé à court, moyen et long terme.

DEUXIÈME PARTIE

Les gens qui font.... l'éducation des adultes

- Les adultes et les activités éducatives
- Le monde scolaire
- Le monde du travail
- Les organismes engagés dans la vie sociale, culturelle et politique

LES GENS QUI FONT... L'ÉDUCATION DES ADULTES

On constatera, dans cette partie, que les problèmes et les différents points de vue qui prévalent en éducation des adultes sont complexes et multiples.

Plus spécifiquement, les pages qui suivent font état de la situation actuelle en éducation des adultes telle qu'elle nous a été décrite dans les mémoires, les audiences publiques, les journées régionales et les diverses rencontres organisées par la Commission. Essentiellement, il est question ici des principaux problèmes et des points de vue exprimés soit par les différents organismes (entreprises, institutions scolaires, syndicats, associations, etc.), soit par les adultes eux-mêmes. Ces propos n'expriment donc pas nécessairement des points de vue partagés par les membres de la Commission.

Pour faciliter la lecture de cette partie, et aussi pour démontrer que chaque milieu n'a pas les mêmes perceptions, nous avons regroupé les différents partenaires de l'éducation des adultes selon qu'ils étaient des adultes usagers des services éducatifs ou encore selon qu'ils étaient les porte-parole du monde scolaire, du monde du travail ou des organismes engagés dans la vie sociale, culturelle et politique.

LES ADULTES ET LES ACTIVITÉS ÉDUCATIVES

LES ADULTES ET LES ACTIVITÉS ÉDUCATIVES

Cette section présente un inventaire de problèmes mentionnés par diverses catégories d'adultes. Ces adultes se sont exprimés lors des journées régionales qui ont eu lieu à travers tout le Québec d'octobre à décembre 1980. L'information ainsi recueillie a été complétée par des mémoires et des documents soumis à la Commission dans chaque région consultée.

Les problèmes sont regroupés sous trois grands thèmes: les politiques et les normes, les ressources, la formation.

Chacun de ces thèmes décrit deux ordres de situation. Des situations communes à un ensemble d'adultes et des situations spécifiques à des catégories particulières d'adultes tels que les handicapés, les autochtones, les personnes du 3e âge, etc. Le texte qui suit précisera, lorsque nécessaire, la catégorie d'adultes qui a dénoncé un problème afin d'éviter toute forme d'ambiguïté et des erreurs d'interprétation.

POLITIQUES ET NORMES

Les adultes du Québec se sont prononcés sur les lois et règlements actuellement en vigueur en éducation des adultes. Ces lois et règlements proviennent du gouvernement fédéral (Commission de l'emploi et de l'immigration) et du gouvernement provincial (Commission de la formation professionnelle, ministère de l'Éducation et Direction générale de l'éducation des adultes).

En plus de ces lois et règlements officiels, il existe des pratiques administratives propres à certains secteurs de l'éducation (procédures d'inscription, partage de l'enveloppe budgétaire globale, détermination des activités de formation etc.). L'ensemble des politiques en cours a un impact déterminant sur différents aspects de l'éducation des adultes: l'admission, les allocations, le temps accordé, l'accessibilité. Avant de décrire chacun de ces aspects, nous aborderons le phénomène de la multiplicité des intervenants ou des paliers décisionnels en éducation des adultes.

Paliers décisionnels

Ce sont surtout des **adultes en formation professionnelle et bénéficiant d'une allocation de la C.E.I.C.** (Commission de l'emploi et de l'immigration du Canada) qui ont parlé de la multiplicité des intervenants. Ils sont sélectionnés et payés par le gouvernement fédéral. Ils sont ensuite dirigés, lorsque leur demande a été acceptée et qu'une place est libre, vers un centre de formation qui relève d'une commission scolaire ou d'un cégep et ils obtiennent un diplôme du ministère de l'Éducation du Québec.

Suivant la nature des problèmes rencontrés, les adultes doivent s'adresser au bon endroit et à la bonne personne sous peine d'effectuer des démarches inutiles. Certains adultes avancent qu'il leur faut user d'astuces et de patience pour obtenir satisfaction. Il leur paraît plus simple d'avoir à traiter avec un

seul interlocuteur.

L'opinion qui précède est renforcée du fait que le dossier académique est évalué différemment suivant qu'on se retrouve devant un conseiller en main-d'oeuvre du gouvernement fédéral ou un conseiller d'orientation ou d'information d'une institution scolaire. Ainsi un étudiant adulte déclare avoir été classé de niveau secondaire III par un conseiller en main-d'oeuvre et de niveau secondaire IV par un conseiller d'orientation qui s'est appuyé sur le Cahier de normes du ministère de l'Éducation.

Les immigrants soulignent que la présence du fédéral et du provincial leur apporte des difficultés particulières. Ils se sentent tiraillés entre le ministère de l'Éducation et celui de l'Immigration. Les problèmes qu'ils vivent, en plus d'avoir à s'adapter à une nouvelle culture, s'apparentent à ceux qui sont énumérés plus haut.

Admission

Les adultes, règle générale, dénoncent surtout trois choses quant aux politiques d'admission: le caractère expéditif des procédures d'admission, une forme de discrimination au niveau de la sélection et l'arbitraire de certaines normes.

Caractère expéditif des procédures d'admission

A la C.E.I.C. (Commission de l'emploi et de l'immigration du Canada), **l'adulte qui désire recevoir une allocation de formation** doit se présenter avec un objectif professionnel clair.

L'agent de main-d'oeuvre (ou conseiller en emploi) qui le reçoit, n'a ni le temps ni la compétence pour faire clarifier des objectifs professionnels. Il dispose d'un éventail de programmes à offrir. Le candidat est alors placé devant un dilemne: ou bien il avance qu'il se sent incapable de prendre rapidement une décision et il est invité à aller y réfléchir sans autre forme de support, ou bien il tait ses aspirations profondes et ment délibérément afin d'être admis à un programme offert à la période désirée ou dans la région désirée. Ce caractère expéditif des procédures d'admission est jugé inacceptable car il heurte la conscience des candidats.

Un phénomène semblable est dénoncé par des **adultes des institutions scolaires d'enseignement**, mais avec moins de véhémence. Lors des inscriptions, ces adultes, après avoir attendu pendant de longues heures, se voient dans l'obligation de faire des choix hâtifs puisque les préposés aux inscriptions n'ont qu'un certain nombre d'activités à offrir et disposent de peu de temps.

Discrimination au niveau de la selection

Ce sont surtout les **femmes** et les **personnes âgés de 40 ans et plus** qui mentionnent une forme de discrimination dans les critères de selection. Les **femmes** se voient confinées à des programmes de formation qui sont de véritables ghettos féminins: le domaine du secrétariat en est un exemple. Certaines d'entre elles accusent les agents de main-d'oeuvre et les conseillers d'orientation de les decourager d'entreprendre toute forme d'etudes qui pourraient les amener à occuper un emploi traditionnellement reserve aux hommes.

Les **femmes et les hommes de 40 ans et plus** disent qu'on leur fait subtilement sentir qu'ils prennent la place d'une personne plus jeune. La situation en education est la même que dans l'emploi. Lorsque ces personnes persistent dans leurs demandes auprès de conseillers en main-d'oeuvre afin de beneficier d'une allocation, elles se voient confinees dans des programmes de courte durée.

Arbitraire de certaines normes

En plus des procédures expeditives et discriminatoires, des adultes dénoncent l'arbitraire de certaines normes federales. Si un adulte, à cause de ses antecedents scolaires et du programme choisi a besoin de plus de 32 semaines d'étude, il ne peut obtenir de prolongation. C'est la norme maximale. Il arrive parfois qu'un adulte ait ete mal oriente. Si, au bout de quelques semaines il decide de quitter, il attendra un an avant de faire une nouvelle demande à la C.E.I.C. Aucun mecanisme officiel n'existe pour corriger ce

genre de situation.

Certaines femmes ont fait remarquer que les conditions d'admission aux programmes de la C.E.I.C. étaient rédigées de telle façon qu'elles s'en sentaient exclues. Il est spécifié qu'une personne doit posséder une expérience préalable sur le marché du travail. De ce fait, des femmes qui sont restées longtemps au foyer se croient automatiquement inadmissibles.

Allocation

En règle générale, les allocations reçues de la C.E.I.C. sont jugées insuffisantes. Même si on établit le montant de l'allocation en tenant compte des obligations personnelles et familiales, les adultes affirment qu'ils ont peine à subsister. Lors des journées régionales, les célibataires qui reçoivent 280,00$ par mois ont affirmé qu'il leur est plus que difficile de vivre avec une telle somme.

Insuffisance des allocations financières

Des catégories de personnes se sont prononcées quant aux modes de financement: les bénéficiaires d'aide sociale, les étudiants à temps partiel des institutions scolaires d'enseignement et les travailleurs.

Les bénéficiaires de l'aide sociale ne peuvent continuer à jouir de certains services s'ils choisissent de retourner à des études subventionnées par la C.E.I.C. Ils perdent une forme de sécurité (remboursement de frais de

"Le nombre de bénéficiaires d'aide sociale incluant les requérants et leurs conjoints se chiffre à 312 470 personnes"

Source: ministère des Affaires sociales du Québec, La formation des adultes et les bénéficiaires de l'aide sociale, Mémoire présenté à la Commission d'étude sur la formation des adultes, décembre 1980, p.6

Absence d'allocations financières

medicaments, de prothèses, de déménagement, etc.). L'allocation de 50,00$ par mois pour garde d'enfants qui leur est maintenant accordée s'ils sont admis à des études subventionnées est jugée nettement insuffisante. À aucun moment, les bénéficiaires ne peuvent continuer de recevoir de prestations s'ils sont inscrits deux jours par semaine dans une institution d'enseignement. Ils déplorent cette situation parce qu'elle les prive d'une chance de sortir de leur condition de dépendance.

Les bénéficiaires de l'aide sociale qui désireraient suivre des activités éducatives à temps partiel font remarquer qu'ils encourraient ainsi des frais trop lourds car ils ne seront jamais remboursés.

D'autres **adultes** qui entreprennent des activités éducatives à **temps partiel** vivent une situation analogue. Même si la majorité d'entre eux n'exprime pas de besoins financiers, quelques-uns ont fait remarquer qu'il leur était difficile d'assumer des frais de transport, de matériel, d'équipement, de scolarité et de garde d'enfants.

Quant aux **travailleurs (euses)**, qu'ils soient dans une grande entreprise ou dans une P.M.E. (petite ou moyenne entreprise), ils ne reçoivent pas toujours de remboursements pour les frais encourus par la formation. Certains d'entre eux,

sans demander de remboursements, aimeraient être libérés (avoir un congé) pour fin de formation. Il ne semble pas que cette pratique soit très répandue sauf pour les cours offerts à l'intérieur d'une entreprise et pour des catégories privilégiées de travailleurs (euses).

Durée

Les adultes expriment de l'insatisfaction en regard de trois choses: le manque d'élasticité dans le temps accordé, la compression au niveau de la durée d'un programme et les horaires des activités éducatives destinées aux adultes.

Rigidité de la durée de la formation

Les handicapés, entre autres, ont dénoncé la rigidité du calendrier. À cause de leur situation spéciale, ils auraient besoin d'une prolongation. Leur rythme d'apprentissage est souvent ralenti du seul fait d'avoir à trouver le matériel qui leur convient et à l'utiliser adéquatement. Il convient d'ajouter qu'à cause des différences individuelles dans les rythmes d'apprentissage, la remarque formulée par les handicapés vaut pour bien des adultes.

Compression du temps de formation

Les compressions du temps de formation ont été dénoncées par les **adultes bénéficiant d'une allocation d'étude de la C.E.I.C.** et qui sont inscrits en **formation générale** au niveau secondaire. Ils considèrent qu'ils doivent faire en un an ce que les jeunes feraient en deux ans. Cette situation les amène souvent à apprendre sans comprendre. Ces adultes affirment que cela équivaut

33% des adultes disent avoir des problèmes d'horaire et 37% considèrent comme un problème le fait de ne pouvoir étudier quand cela leur convient.

Source: sondage de la Commission, decembre 1980

Rigidité des horaires

à du "bourrage de crâne" inutile.

Les adultes participant à des activités de formation socio-culturelle offertes en milieu scolaire deplorent le fait que les cours soient calqués sur ceux qui sont offerts en formation générale et professionnelle. Ils doivent habituellement se présenter deux soirs par semaine de 17 h à 22 h pendant 15 semaines. Règle générale, ils ne souhaitent pas de tels amenagements d'horaire.

Les travailleurs(euses) qui ont des horaires rotatifs ou qui travaillent le soir sont automatiquement exclus de plusieurs activités éducatives offertes aux adultes. Il existe peu de possibilités de suivre des sessions de fin de semaine ou de se joindre à un groupe le jour. Ceci est particulièrement vrai pour les activités éducatives de niveau secondaire.

Accessibilité

Parler d'accessibilité c'est parler de la possibilite d'obtenir l'activité éducative souhaitée. Bien que des adultes puissent satisfaire aux conditions d'admission etablies, qu'ils n'aient aucun problème d'ordre financier et qu'ils puissent s'accommoder des horaires existants, ils n'ont pas toujours accès à l'activité de leur choix. Ceci est dû, en partie, à l'application de certaines politiques ou de certaines normes.

Rigidité de l'application de la norme 15-20

Une première remarque formulée par une majorité d'adultes, s'exprimant surtout en regard du monde scolaire, est la suivante: "Nous ne sommes jamais certains de pouvoir participer à l'activité que nous avons choisie". La norme 15-20 provoque sans doute cet état de fait. Un cours est annulé s'il n'y a pas eu quinze inscriptions.

Politiques internes et priorités cachées

Cette même norme s'applique aux **groupes qui font une demande de service à un organisme scolaire.** Ces derniers doivent cependant remplir d'autres conditions. Ils ont à s'organiser eux-mêmes afin de se constituer un groupe. De plus, ils doivent justifier leur demande c'est-à-dire faire la preuve de l'utilité et de la nécessité du service qu'ils sollicitent. Notons que les organismes scolaires, à ce stade, ne leur apportent aucun support. Ces groupes disent que les organismes scolaires semblent avoir des politiques internes (priorités) qu'ils ne veulent pas divulguer et ajoutent qu'ils aimeraient connaître ces priorités.

Absence de réglementation des délais d'attente

Les adultes inscrits à de la formation subventionnée par la C.E.I.C. indiquent qu'il n'existe aucun règlement qui leur permette de commencer leur formation dès qu'ils sont prêts ou encore dans un délai raisonnable. La période d'attente est longue. Entre le moment où un candidat est accepté et celui où débutera le cours, elle peut aller jusqu'à deux ans et demi. Cette situation bloque l'accès à la formation souhaitée par certaines personnes car

Les detenus et la formation:
Institutions pénitencières de juridiction provinciale:
formation quasi-inexistante.
Institutions penitencières de juridiction federale:
700 detenus sur 3000 suivent de la formation en institution et 500 suivent des cours par correspondance.

Source: Service correctionnel du Canada, division éducation et formation (administration regionale, Quebec), La formation des detenus dans les penitenciers federaux situés au Quebec, mémoire présenté à la Commission d'etude sur la formation des adultes, octobre 1980.

Absence de politique de formation favorable aux immigrants

leur disponibilité a disparu. Par contre, dès qu'on signifie à un candidat qu'il peut se presenter à un centre de formation, il doit s'organiser rapidement; le délai devient alors très court. Plusieurs estiment qu'il devrait y avoir un minimum de règlementation sur les délais à observer.

Les détenus vivent avec plus d'acuite une situation analogue à celle qui vient d'être décrite. Ceux qui peuvent et desirent s'inscrire, en milieu carcéral, à un programme de formation professionnelle qui leur donnerait un diplôme du ministère de l'Education doivent attendre qu'une place soit libre. Ceci est dû à la norme de 15 et au contingentement. Certains d'entre eux se retrouvent dans une situation conflictuelle du fait qu'ils entreprennent un programme de formation tout en ayant fait une demande d'eligibilité à une libération conditionnelle.

Les immigrants, en général, déplorent l'inefficacité des politiques d'accessibilité à la formation en ce qui les concerne. Tout d'abord, les programmes d'intégration à la société québecoise sont de trop courte durée pour être efficaces. Ensuite, il n'existe pas de normes très claires pour établir les equivalences de scolarité. Chez les moins scolarisés d'entre eux, il existe une barrière linguistique qui les empêche d'aller chercher un diplôme de niveau secondaire souvent exigé lorsqu'on fait une demande d'emploi. Ils auraient besoin

d'une politique claire qui leur permette de connaître convenablement le français afin d'accéder aux activités offertes en éducation des adultes.

Manque d'autonomie des autochtones

Les **Indiens** (Algonquins et Montagnais) s'accomodent mal de la politique actuelle en matière d'éducation. Cette politique ne leur confère pas les outils nécessaires au maintien et au développement de leur culture. Ils souhaiteraient pouvoir traiter d'égal à égal avec les commissions scolaires de leur territoire.

Les autochtones qui ont leur propre commission scolaire (commission scolaire Crie et commission scolaire Kativik chez les **Inuits**) déplorent également un manque d'autonomie. Soumis aux mêmes contraintes que celles imposées au Sud, ils les vivent avec plus d'acuité à cause de leurs particularités géographiques et culturelles .

Les **Inuits** insistent pour que l'esprit et la lettre de la Convention de la Baie James et du Nouveau Québec (sections 17 et 29) soient pris en considération en éducation des adultes afin d'assurer leur autonomie culturelle. Pour ce faire, ils exigent le contrôle, sur leur territoire, des services de formation.

Manque de consultation de niveau régional

Les gens des régions éloignées se trouvent mal desservis par les modes actuels de fonctionnement. Les décisions relatives à l'offre d'un programme

dans une région sont prises à un niveau supérieur sans que la région soit consultée. Il n'existe aucun mécanisme de coordination, selon eux. Les adultes doivent donc attendre qu'un cours se donne dans leur région et s'assurer, par eux-mêmes, qu'il y aura des débouchés s'ils s'inscrivent à ce cours. En effet, certains programmes sont offerts alors qu'il y a peu ou pas de débouchés pour ce type de formation dans la région.

Absence de pouvoir des adultes

Une remarque a été formulée par divers groupes d'adultes quand ils ont parlé d'accessibilité. Ils ont souligné que les adultes n'ont actuellement aucun pouvoir en éducation. Par exemple, si des adultes se voient retirer une activité éducative qu'ils souhaitent entreprendre, ils n'ont pas de droit d'appel. En effet, il n'existe aucune procédure permettant de loger une plainte devant une instance autorisée.

RESSOURCES

32% des adultes considèrent que le manque d'information est un problème en éducation des adultes.

Source: sondage de la Commission, décembre 1980.

S'il existe un consensus en éducation des adultes, il porte sur le manque d'information adéquate, sur les ressources et les services existants et sur la difficulté d'accès à ces ressources. Bon nombre d'adultes déplorent cette situation. Pour reprendre les termes que certains ont employé, ils se considèrent comme les "parents pauvres" de l'éducation, ceux à qui on laisse "les miettes" du secteur régulier.

Les adultes ont soulevé des problèmes concernant certaines ressources humaines: les formateurs, les agents de main-d'oeuvre et les conseillers d'orientation. Ils ont également formulé des critiques sur les ressources matérielles: le matériel didactique, l'équipement et les divers services (transport, garde d'enfants et allocations financières).

Ressources humaines

Les critiques concernant les ressources humaines ont porté sur le niveau de compétence des formateurs, des agents de main-d'oeuvre et des conseillers d'orientation et sur la pénurie de personnel.

Manque de compétence de certains formateurs

Les étudiants adultes en formation professionnelle font remarquer qu'il est difficile de trouver des formateurs totalement compétents. Ils jugent que les formateurs compétents dans un contenu sont souvent de piètres pédagogues. A l'inverse, à leurs avis, les bons pédagogues manquent souvent d'expérience pratique. De plus, ils soutiennent que les formateurs, en règle générale, ne sont guère à jour dans leurs connaissances.

Inefficacité des agents de main-d'oeuvre

Ces mêmes étudiants adultes dénoncent l'inefficacité des agents de main-d'oeuvre fédéraux. Ils ne dénoncent pas la compétence de ceux-ci au niveau de la connaissance des normes à appliquer mais leur incapacité à aider des adultes à s'orienter et à faire des choix judicieux. A cause de cette

incapacité, certains d'entre eux s'aperçoivent a posteriori qu'ils ont été mal renseignés surtout sur les pré-requis, les contenus des programmes et les méthodes d'enseignement. Cette situation démontre que le rôle d'agent de main-d'oeuvre tel que défini actuellement ne répond pas aux besoins de l'adulte qui consulte cet agent.

Peu de disponibilité des formateurs

Les adultes en général trouvent que les formateurs, dans l'ensemble, ne sont pas assez disponibles. Il est impossible, la plupart du temps, de les rencontrer en dehors de leurs heures de cours. Certains facteurs pourraient expliquer cet état de fait. Les formateurs viennent souvent du secteur dit régulier et ils ajoutent une charge de cours à une journée de travail. Les modalités de financement ne couvrent que le nombre d'heures de cours données, le temps de préparation et de correction. Donc, les heures supplémentaires accordées à un étudiant ou à un groupe d'étudiants le sont sur une base strictement bénévole.

Manque de compétence de certains conseillers d'orientation

Certains adultes ont formulé des commentaires sur les conseillers d'orientation. Plusieurs déplorent qu'il ne soit pas toujours facile de rencontrer ces professionnels qui peuvent les aider à faire le point ou à mesurer leurs aptitudes. Cette situation n'est cependant pas décriée à la grandeur du Québec; on peut en déduire que certaines régions sont desservies de façon

plus adéquate que d'autres. Des adultes qui ont eu l'occasion de rencontrer des conseillers d'orientation font remarquer que ceux-ci sont souvent mal informés de la conjoncture actuelle concernant les débouchés sur le marché du travail. De plus, il semble que certains conseillers, peut-être parce qu'ils travaillent plutôt avec les jeunes du secteur régulier, sont mal informés sur les services et les programmes de l'éducation des adultes ainsi que sur la manière d'établir les équivalences.

Pénurie de personnel

En plus de déplorer un manque de compétence chez certains formateurs, leur peu de disponibilité, l'inefficacité des agents de main-d'oeuvre et de certains conseillers d'orientation, des adultes soulignent qu'il y a pénurie de personnel.

Les gens des régions excentriques sont, sans contredit, les plus touchés par la pénurie de personnel. Selon eux, les professeurs n'acceptent pas d'aller dans les régions éloignées. Ceci oblige parfois tout un groupe à se déplacer pour bénéficier de leurs services sans quoi ils doivent s'en passer.

Les handicapés éprouvent certaines difficultés dans leur relation avec les formateurs. Faute de préparation adéquate, ces derniers ne savent trop comment se comporter avec un handicapé. De plus, ils ne connaissent pas le

Nombre d'handicapés au Québec de 18 à 65 ans:

handicapés moteurs:	42 090
handicapés auditifs:	15 768
handicapés visuels:	10 978
TOTAL	68 836

Source: Office des personnes handicapées, Zawilski, Jean, Sources et description des statistiques disponibles sur les personnes handicapées au Québec, Document de travail, janvier 1981.

matériel, les méthodes ou l'équipement qui pourrait bien souvent s'avérer utile.

Les handicapés notent également qu'il existe peu de personnes disponibles et capables de leur apporter du support dans les difficultés qu'ils éprouvent. Ces difficultés ne sont pas strictement académiques; elles peuvent être d'ordre psychologique ou d'ordre social. Pour eux, les formateurs ne peuvent, à eux seuls, les aider à assumer ces difficultés. Ceci nécessite la présence d'un personnel plus spécialisé et familier avec ce domaine.

Ressources matérielles

De manière générale, les adultes trouvent injuste de ne pas pouvoir profiter au moins des mêmes ressources matérielles que les jeunes. Certains services des institutions tels la cafétéria, la bibliothèque et le centre audiovisuel sont fermés le soir et pendant les fins de semaine. Le matériel didactique qui sert aux étudiants du secteur dit régulier ne leur est pas prêté. Comme l'a fait remarquer un participant lors d'une journée régionale: "Ce sont nos taxes qui paient tout ça et on ne peut pas s'en servir". Vue sous cet angle, la situation est inadmissible.

Quelques autres remarques concernant les ressources ont été apportées par des catégories particulières d'adultes: les femmes, les populations des

régions excentriques, les handicapés et les étudiants de la formation professionnelle en milieu scolaire.

Absence de services de garde

Les femmes ont besoin de services précis du fait qu'elles soient mères de famille. Celles qui sont seules avec des enfants à charge et qui désirent participer à une activité éducative ne trouvent pas toujours des services de garderie et ne reçoivent pas d'allocation de frais de garde. Ce problème touche également les femmes qui vivent avec leur conjoint; ce dernier peut travailler à des heures irrégulières, travailler au loin ou ne pas accepter de s'occuper seul des enfants. Même les femmes mariées qui reçoivent une allocation de 25,00$ par semaine parce qu'elles sont inscrites dans le cadre d'un programme subventionné par la Commission de l'emploi et de l'immigration du Canada jugent cette allocation insuffisante. Selon elles, cette somme ne couvre pas les frais de retour aux études.

Difficultés de transport

Les gens des régions excentriques n'ont pas toujours des services de transport adéquats. Ce problème n'est pas soulevé uniquement par ceux qui habitent des régions très éloignées des villes. Certaines agglomérations périphériques aux grands centres ne possèdent pas de services de transport en commun efficaces et n'ont pas droit au transport scolaire. Les adultes des regions éloignées doivent souvent passer plus de temps sur la route qu'en classe

ou en atelier.

Difficulté d'obtenir certains types de matériel didactique

Les handicapés trouvent qu'il leur est difficile d'obtenir du matériel didactique approprié. Ils font également remarquer que les locaux dont on se sert en éducation des adultes sont rarement équipés pour les recevoir. Si on mettait sur pied certains services spéciaux (ex.: personnel disponible pour les aider à s'habiller, à voyager, à se diriger dans une institution), ce serait déjà, à leur avis, une façon de pallier un manque d'équipement.

Équipement inadéquat

Les étudiants en formation professionnelle des milieux scolaires considèrent qu'ils travaillent avec de l'équipement désuet, mal entretenu et qui est en quantité insuffisante.

FORMATION

Cette section sur la formation fait état des problèmes qui ont trait au contenu des activités et des programmes, à l'approche pédagogique et à l'encadrement ainsi qu'à la certification et à la reconnaissance des acquis.

Contenus

On déplore tout d'abord l'absence de cours pour certaines catégories d'emplois et pour certaines catégories d'adultes présentant des besoins particuliers.

Absence de programmes spécifiques ou d'activités particulières pour certaines catégories d'adultes

Deux catégories de **travailleurs(euses)** mentionnent qu'il n'existe pas de programmes subventionnés par la Commission de l'emploi et de l'immigration à leur intention. Ce sont les femmes collaboratrices du mari et les artisans et artisanes.

Les femmes collaboratrices expliquent qu'elles ont besoin, au fur et à mesure que l'entreprise se développe, d'acquérir de nouvelles connaissances et de meilleures habiletés notamment au niveau de la comptabilité, de la connaissance du marché, de la planification et de la gestion. Aucun programme spécifique n'existe pour répondre à leurs besoins.

Les artisans et artisanes se retrouvent dans une situation similaire. A cause de l'expansion de leur entreprise, ils ont besoin de techniciens assez habiles pour les seconder. Or, ils doivent actuellement assurer eux-mêmes la formation de leurs employés ce qui leur enlève du temps qu'ils pourraient consacrer à la production. En conséquence, ils souhaitent la création de programmes subventionnés pour former des techniciens qualifiés dans le domaine des métiers d'art.

Bon nombre **d'adultes qui ont suivi un programme de formation professionnelle** font remarquer que peu de sessions leur indiquent comment se chercher un

emploi. Même si de telles activités existent, on signale qu'elles ne se donnent pas systématiquement, ce qui représente une lacune à leurs yeux.

D'autres types d'activités mériteraient d'être mises sur pied ou encore d'être plus répandues pour des catégories particulières d'adultes. Nous en faisons l'énumération.

Les usagers de l'enseignement à distance, particulièrement ceux de la Télé-université, souhaiteraient qu'on leur offre plus de programmes de formation professionnelle.

Les gens du 3e âge disent qu'il devrait y avoir plus de cours de préparation à la retraite. Ces cours, tels qu'ils existent actuellement, ne sont pas toujours adaptés à leurs besoins. Certains signalent qu'il devrait exister des programmes qui leur permettraient de jouer de nouveaux rôles sociaux afin qu'ils demeurent des éléments actifs de la société (cours d'animation de groupe, de tenue de livre, de gérance de petites entreprises).

Les québécois anglophones qui désirent être mieux intégrés à la société québécoise ne trouvent pas d'activités éducatives qui satisfassent ce besoin en éducation des adultes. Ceux qui habitent près des grands centres

En 1976, on recense 800 680 anglophones sur une population totale de 6 234 445 soit 12,8%.
De ce nombre, 701 530 sont de milieu urbain (11,2%) et 99 530 sont de milieu rural (1,6%).

Source: Statistique Canada, recensement de 1976, catalogue 92821.

affirment que les institutions scolaires ne se montrent pas prêtes à collaborer en ce sens. On leur offre des cours de français langue seconde qui ne répondent pas totalement à leurs aspirations. Ils ajoutent que ces cours sont considérés, dans certains endroits, comme moins importants que des cours dits récréatifs.

Les québécois anglophones des régions éloignées indiquent qu'ils risquent d'être assimilés à la culture américaine si une politique québécoise d'éducation des adultes ne fait aucun cas de leurs besoins. Pour eux, la façon la plus commode de les rejoindre est la télévision. Or, Radio-Québec n'est pas prêt à leur consentir du temps d'antenne pour des programmes à caractère éducatif dans leur langue. On nous signale que les chaînes américaines se montrent intéressées à leurs besoins spécifiques et seraient prêtes à négocier des ententes.

Les Inuits et les Indiens (Algonquins, Cris et Montagnais) déclarent qu'il y a une pénurie de programmes qui respectent leur culture propre. Les Inuits ont besoin de plus de programmes de formation technique (ex.: métiers de la construction, administration de coopératives) et de formation de base (formation académique, cours de langue seconde, nouvelles techniques de survie). Les Indiens ont des besoins de formation professionnelle axée sur un développement économique spécifique (ex.: cours de tourisme, cours de développement

économique pour les conseils de bande). Tous déplorent l'absence d'un niveau post-secondaire et la difficulté d'assurer une formation de qualité aux formateurs autochtones.

Certaines personnes ont parlé au nom des adultes **handicapés mentaux**. Elles réclament pour eux une formation de base qui leur permettrait de devenir autonomes. Il existe très peu d'activités à leur intention et celles qui ont cours sont dues à l'initiative de quelques personnes sensibilisées. **Les handicapés physiques**, pour leur part, considèrent que le Télé-enseignement ou une autre forme d'éducation à distance pourrait leur faciliter l'accès à diverses activités éducatives.

Les bénévoles n'ont actuellement aucun programme conçu à leur intention. Ils ont besoin d'acquérir certaines habiletés afin d'être plus efficaces dans les rôles qu'ils ont à assumer (ex.: diriger une réunion, rédiger un procès-verbal, intervenir auprès d'une personne en difficulté). Très peu d'activités existantes peuvent répondre à leurs besoins. De plus, ils font remarquer qu'ils ne reçoivent pas toujours gratuitement la formation alors qu'ils travaillent gratuitement pour les autres.

Les femmes des milieux défavorisés ne peuvent utiliser les programmes

d'alimentation et de couture proposés par le ministère de l'Education en formation socio-culturelle. Ces programmes, à leur avis, sont conçus pour des personnes qui disposent déjà de conditions matérielles satisfaisantes ce qui n'est pas leur cas. En plus de maîtriser les techniques qu'on leur enseigne, elles doivent se soucier de les utiliser afin d'améliorer une situation économique précaire. Les programmes officiels actuellement offerts ne se préoccupent pas de cette dimension.

Les adultes qui ont quitté l'école depuis longtemps se sentent souvent perdus et mal à l'aise d'avoir à rédiger, prendre des notes, présenter un travail, lire durant des heures, etc. Ils ne savent pas comment organiser leur apprentissage. Ils déplorent donc l'absence d'activités axées sur la méthodologie du travail intellectuel. Lorsqu'ils s'inscrivent à une activité, on prend pour acquis qu'ils maîtrisent ces habiletés; ils ne se sentent donc pas soutenus de façon adéquate et perdent ainsi un temps précieux quand ils ne perdent pas complètement confiance en eux.

Les femmes qui sont restées longtemps au foyer disent avoir besoin d'activités éducatives de transition. Ces activités devraient leur permettre de faire le point, de se redécouvrir comme individus et de reprendre confiance en elles. Elles ne se sentent pas prêtes à faire le saut sur le marché du travail ou

20% des femmes considèrent le manque de confiance en soi comme un obstacle à la poursuite d'activités éducatives.

Source: sondage de la Commission, décembre 1980

à s'engager dans un programme de formation. Même s'il existe actuellement des activités éducatives pour les aider en ce sens, il leur paraît nécessaire que ces activités soient reconnues comme un pré-requis essentiel et justifié à l'égal de toute autre activité de formation.

Non-reconnaissance de la valeur de certaines activités socio-culturelles

Les usagers des cours de formation socio-culturelle considèrent qu'on a trop souvent tendance, en éducation des adultes, à dévaloriser les activités offertes et à les juger moins sérieuses et importantes que les activités des autres secteurs. Ils font remarquer que les activités qu'ils suivent leur permettent souvent de mieux assumer certains rôles sociaux. En ce sens, certains cours représentent une forme de prévention sociale (ex.: mieux comprendre l'adolescent, conserver une meilleure santé, connaître certains aspects légaux) tout aussi rentable que ce qui peut être acquis en formation générale et professionnelle. De plus, certaines activités axées sur l'apprentissage d'une technique d'artisanat permettent parfois de déboucher sur la création d'un petit commerce personnel.

Étroitesse des contenus de formation dans les entreprises

Une dernière série de remarques font état de l'étroitesse de certains contenus de formation.

Les employés(ées) de la grande entreprise considèrent que le type de

formation qu'on leur offre est strictement conçu en fonction des besoins de leur entreprise. Ils jugent la formation trop étroite de telle sorte qu'ils développent une forte dépendance vis-à-vis de l'entreprise qui les a formés. Cet état de fait conduit à une spécialisation jugée trop poussée qui ne permet pas de développer une connaissance globale et complète d'un métier, d'une technique ou d'un domaine. Avec ce type de formation, le(la) travailleur(euse) ne peut aspirer qu'à une mobilité verticale puisqu'il lui devient de plus en plus difficile avec les années de changer d'employeur.

Approches pédagogiques et encadrement

Les adultes, en règle générale, jugent que les approches pédagogiques utilisées ne se soucient pas assez d'être concrètes et de permettre une forme d'individualisation. Certaines approches semblent mal adaptées à des catégories de personnes. Enfin l'encadrement offert n'est pas toujours adéquat.

Caractère théorique des activités éducatives

Bon nombre **d'adultes du milieu scolaire** trouvent les activités trop théoriques. Selon eux, les professeurs restent à un niveau abstrait et théorique et ne se préoccupent pas suffisamment de dégager les implications pratiques. Les adultes expliquent cette situation par le fait qu'ils ont souvent des professeurs du secteur dit régulier qui connaissent peu la psychologie de l'adulte et ne font pas assez d'efforts pour adapter leur pédagogie. Inc demment, les adultes croient que les activités seraient plus concrètes si leur expérience était davantage

mise à contribution.

A cause du caractère parfois trop théorique des activités éducatives, les adultes de la formation professionnelle ne se considèrent pas préparés pour répondre aux exigences du marché du travail. Selon eux, les activités ne reproduisent pas les vraies conditions rencontrées dans l'exercice d'un emploi (ex.: endurance au stress, au froid). De plus, les stages qu'ils doivent faire en cours de formation pour mettre leurs connaissances en pratique ne leur permettent pas de juger de leurs capacités réelles; d'une part, ils ne sont pas considérés comme de vrais employés et d'autre part, la durée des stages est jugée trop courte. Il faut ajouter que les adultes inscrits à des cours de formation professionnelle à temps partiel n'ont pas la possibilité de faire un stage pratique et ils souhaiteraient pouvoir le faire.

Absence d'individualisation de l'approche pour certaines activités

En plus du caractère trop théorique des approches utilisées, certains adultes constatent qu'il n'y a pas toujours une individualisation de l'apprentissage. Il arrive que des débutants et des gens plus expérimentés se retrouvent dans un même groupe et qu'on leur impose le même rythme d'apprentissage. Cette situation génère des tensions inutiles à leur avis.

Difficulté d'apprendre dans son milieu "naturel"

Certaines approches utilisées dans le monde scolaire s'avèrent mal adaptées à des catégories d'adultes, notamment aux **analphabètes.** Ces personnes disent préférer se faire aider par des gens de leur milieu et y réaliser leur apprentissage même si les techniques utilisées peuvent être jugées moins efficaces par le milieu scolaire. Elles ajoutent qu'elles ne se sentent pas à l'aise à l'école qui, évidemment, ne leur est pas familière. Les analphabètes ne tiennent pas à être confinés dans un local où il serait facile de les identifier. Peut-être parce qu'il y a matière à compétition, les groupes qui s'occupent d'alphabétisation ne reçoivent pas toujours la collaboration souhaitée de la part des institutions scolaires.

Manque de support dans les activités d'éducation à distance

Les remarques concernant l'encadrement proviennent exclusivement des usagers de l'éducation à distance.

Les usagers de l'éducation à distance, surtout ceux des cours par correspondance, jugent que les contenus des programmes sont souvent désuets et nécessiteraient une mise à jour. Ils apprécieraient que les corrections de leurs travaux soient accompagnées de commentaires. Enfin, il leur semble nécessaire de pouvoir prendre contact avec un professeur lorsqu'ils ont besoin d'explications.

Reconnaissance des acquis et certification

Les adultes en général déplorent le fait que les acquis d'expérience sont

rarement pris en considération. Ils trouveraient important qu'on instaure un système d'équivalences qui permettrait, lorsque c'est possible et nécessaire, de convertir l'expérience en termes de crédits d'étude.

Difficulté d'établir des équivalences

Les travailleurs(euses) font remarquer que la formation acquise dans l'entreprise n'est pas automatiquement transférable pour fin d'accréditation en milieu scolaire. Les contenus des programmes n'étant pas identiques, il devient difficile d'établir des équivalences.

Inefficacité de la forme de certification pour les métiers réglementés

Une dernière remarque a été formulée par des adultes qui ont appris un métier dans une institution scolaire. Le diplôme qu'ils obtiennent ne donne pas automatiquement une carte de compétence. Lorsque c'est la carte de compétence qui est exigée pour l'exercice d'un métier, le diplôme n'a plus la même importance. Ces adultes se voient donc réduits au chômage ou encore obligés d'accepter un autre emploi que celui pour lequel ils s'étaient préparés.

CONCLUSION

Les adultes ont formulé plusieurs remarques sur la situation actuelle en éducation des adultes. Nous avons tenté d'en dégager les grandes lignes:

l'accessibilité aux diverses activités offertes et aux ressources matérielles existantes est limitée et inégale;

les approches utilisées en éducation des adultes et les interventions de certains professionnels reliés au monde de l'éducation des adultes ne sont pas parfaitement adaptées à l'adulte;

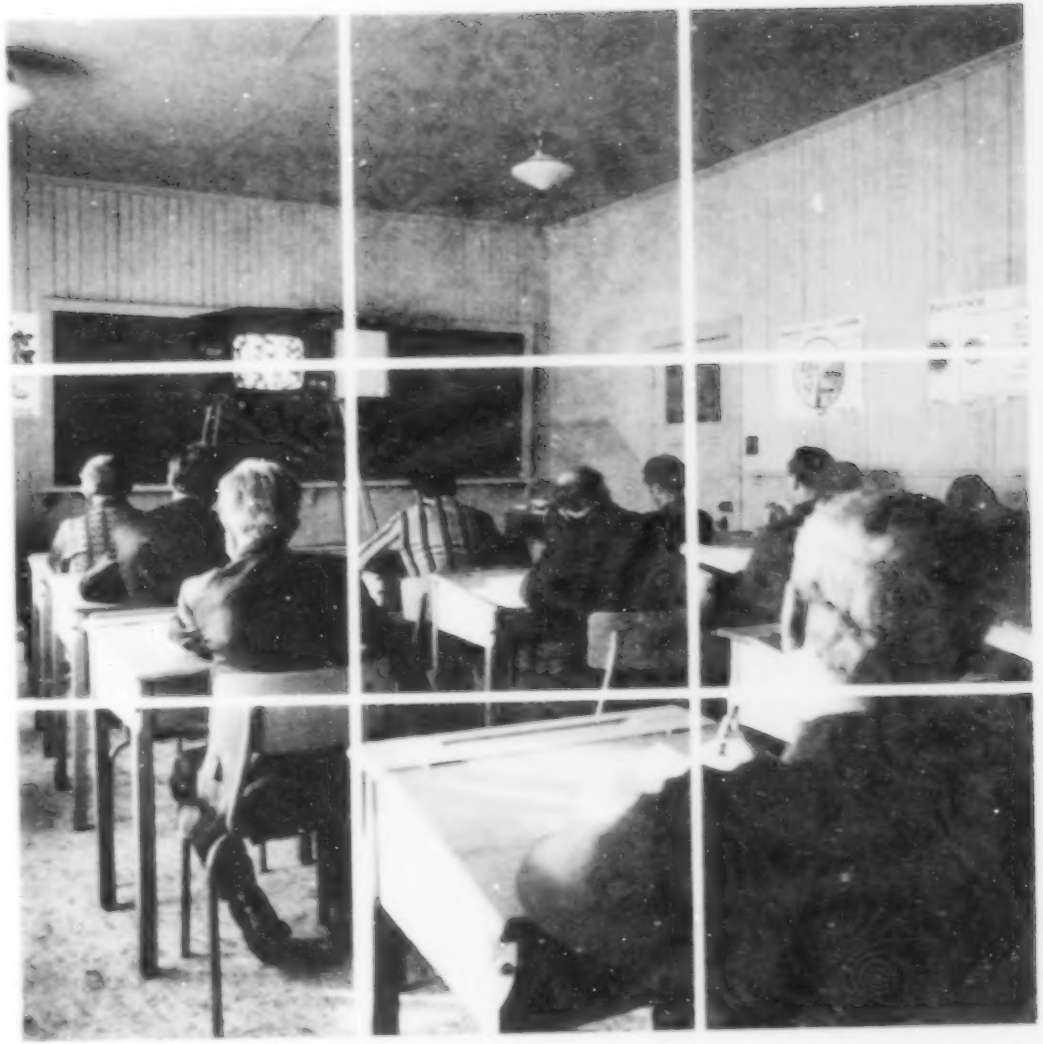
les contenus des programmes et les activités actuelles offertes ne répondent pas a certains besoins de formation jugés urgents et essentiels par certaines catégories d'adultes.

A la suite de quoi, nous formulons les questions suivantes:

Comment assurer une plus grande accessibilité tout en veillant à ne pas perpétuer les inégalités déjà existantes? Le seul fait de changer certaines normes et règlements pourrait permettre une meilleure accessibilité mais n'existe-t-il pas d'autres pistes à explorer?

Puisque certains intervenants ne semblent pas toujours bien informés des caractéristiques propres à un adulte et de ses besoins spécifiques ni très habiles à établir une relation satisfaisante avec lui, quel type de formation pourrait leur apporter les compétences voulues pour travailler auprès des adultes? Comment et par qui cette formation pourrait-elle être assurée?

Il existe des catégories d'adultes qui disent avoir été négligés en ce sens qu'il n'existe pas de programmes et d'activités qui répondent à leurs besoins ou qu'on ne leur offre pas le support humain et matériel nécessaire. Comment réagir devant la spécificité de leurs demandes. Puisqu'une politique d'éducation ne peut pas répondre à tous les besoins exprimés, comment établir les priorités?



LE MONDE SCOLAIRE

LE MONDE SCOLAIRE

Le terme "monde scolaire" auquel nous ferons référence dans la présente section regroupe les institutions scolaires publiques et privées des niveaux secondaire, collégial et universitaire. Ce terme désigne également les comités et les associations à caractère syndical ou autre qui représentent, soit les étudiants adultes, soit diverses institutions scolaires, ou soit certaines catégories d'employés tels les enseignants, les coordonnateurs, les cadres, etc.

On retrouvera dans cette section, les principaux problèmes que le milieu scolaire a soulevés et les différents points de vue qu'il a exprimés devant la Commission. Pour en faciliter la lecture, nous les avons regroupés sous trois grandes rubriques: structures et mandats, ressources et formation.

STRUCTURES ET MANDATS

Dans le monde scolaire, il y a consensus pour déplorer les conflits de juridiction et l'absence d'une politique globale en éducation des adultes. Plus spécifiquement, on soutient que l'imprécision des mandats, la multitude d'intervenants, le dédoublement des services, les mécanismes opérationnels compliqués sont autant de facteurs qui freinent le fonctionnement et le développement de l'éducation des adultes en milieu scolaire et nuisent à la mission éducative des établissements d'enseignement.

Absence d'une politique en éducation des adultes

On a suppléé, dit-on, à l'absence d'une politique globale en éducation des adultes par les règles administratives et financières des différents pourvoyeurs de fonds tels la Commission de l'emploi et de l'immigration du Canada (C.E.I.C), le ministère du Travail et de la Main-d'oeuvre du Québec (M.T.M.O.), la Direction générale de l'enseignement supérieur (D.G.E.S), la Direction générale de l'enseignement collégial (D.G.E.C.) et la Direction générale de l'éducation des adultes (D.G.E.A.). Ainsi, les priorités de ces organismes étant indirectement ou dûment exprimées par les règles administratives et financières, elles deviennent de ce fait des énoncés de politique auxquels les institutions scolaires doivent se soumettre.

On est unanime à dénoncer le fait que les directives administratives qui prévalent réduisent l'autonomie d'action, favorisent la centralisation et déterminent, dans le milieu scolaire même, les orientations du développement de l'éducation des adultes. Au niveau secondaire et collégial particulièrement, plusieurs considèrent que la formation subventionnée par le gouvernement fédéral ou par le ministère du Travail et de la Main-d'oeuvre est exclusivement à caractère fonctionnel et utilitaire.

Conséquences spécifiques pour les institutions scolaires privées

L'absence d'une politique globale et cohérente en éducation des adultes, et particulièrement les règles administratives et financières qui tiennent lieu de politique n'épargnent pas non plus les institutions privées. Elles font l'objet, disent-elles, d'une discrimination flagrante et injuste de la part du ministère de l'Education (M.E.Q.).

D'une part, on dénonce le principe émis par la D.G.E.A. stipulant que les cégeps publics doivent bénéficier prioritairement des subventions pour les cours de formation professionnelle. Or, rien n'empêche légalement les collèges privés de recevoir un financement pour l'éducation des adultes. Néanmoins, les subventions se font très rares et ce, même si on y enseigne un programme qui n'est pas offert dans le secteur public.

D'autre part, on juge inadmissible le moratoire décrété par le M.E.Q. qui interdit tout développement de l'enseignement privé aussi longtemps que le gouvernement du Québec n'aura pas fait connaître son énoncé de politique sur le sujet. Cette décision politique et administrative rend impossible l'autorisation de nouveaux cours ou programmes, tant pour les étudiants réguliers que pour les étudiants adultes. Bien plus, ce moratoire refuse aux institutions privées l'autorisation d'offrir à leur clientèle adulte des programmes ou des cours déjà donnés dans le cadre de l'enseignement régulier. Ces mesures

administratives empêchent, dit-on, les collèges privés de poursuivre efficacement la mission éducative qui leur est pourtant légalement reconnue.

Partage équivoque des responsabilités

Dans le monde de l'éducation des adultes, les différents ministères fédéraux et provinciaux, les institutions scolaires, les organismes publics, parapublics et privés se partagent la responsabilité du champ d'intervention. Cette multitude d'intervenants conjuguée à l'absence de mandats clairement définis pour délimiter les champs d'action respectifs engendrent, au dire de plusieurs, des problèmes sérieux. Ainsi, une course effrénée à la clientèle s'est développée entre les institutions scolaires de tous les niveaux et également entre ces dernières et les organismes publics, parapublics et privés (C.F.P., C.E.I.C., C.L.S.C., centres de loisir, écoles privées, etc.). Cette chasse à la clientèle est qualifiée par plusieurs de concurrence déloyale: les universités considèrent la concurrence des cégeps déloyale et vice versa; les cégeps véhiculent la même pensée à l'endroit des commissions scolaires et réciproquement; ces dernières institutions partagent ce point de vue à l'égard des commissions de formation professionnelle et l'inverse est vrai; les établissements scolaires de tous les niveaux jugent la rivalité des centres de loisir municipaux inadmissible et ainsi de suite.

Le chevauchement des champs d'intervention entre les divers organismes et le manque de coordination régionale inter-niveau favorisent l'actuel dédoublement des services éducatifs et amènent les institutions à développer un certain "marketing" pour s'assurer une clientèle. Une telle situation, nous dit-on, est tout à fait inacceptable en matière d'éducation.

Incertitude des prévisions des besoins de formation

Un autre problème résultant du partage de responsabilités entre les divers organismes a été vivement dénoncé: c'est le processus tripartite par lequel sont identifiés les besoins de formation. Il implique la Commission de l'emploi et de l'immigration du Canada, le ministère du Travail et de la Main-d'oeuvre du Québec et les commissions de formation professionnelle.

On considère que les besoins de formation sont très mal identifiés par ces organismes. On ne respecte pas les caractéristiques culturelles, sociales et économiques des régions et de leurs habitants, pas plus que les demandes de formation qui sont exprimées. Cela laisse croire que les prévisions établies par les organismes de main-d'oeuvre ne sont pas très pertinentes. Par ailleurs, on exclut de ce processus tripartite, les établissements scolaires des niveaux collégial et secondaire. Bien que ces institutions couvrent l'ensemble du territoire québécois et peuvent être un support certain quant à l'identification des besoins de formation, elles sont confinées, disent-elles, à ne

jouer qu'un rôle de dispensateur de formation.

On considère également que les prévisions des besoins de formation rendent impossible toute planification interne de l'institution à moyen et à long terme. La répartition des cours entre les établissements scolaires secondaire et collégial découle en effet de ces prévisions qui varient d'une année à l'autre.

Relations difficiles entre les institutions scolaires et les commissions de formation professionnelle et les centres d'emploi du Canada

On mentionne d'autre part que s'il peut être du ressort des organismes de main-d'oeuvre de dresser le tableau actuel des besoins du marché du travail, il ne leur revient pas de juger des besoins de formation des individus. Le partage des responsabilités qui prévaut entre les commissions de formation professionnelle (C.F.P.), les centres d'emploi du Canada (C.E.C.) et les institutions scolaires (commissions scolaires et cégeps) est vu comme conflictuel et non approprié.

On reproche à la structure actuelle d'avoir fragmenté le processus de formation entre les organismes de main-d'oeuvre et les établissements scolaires. Plus spécifiquement, on déplore que des services de pré-formation (accueil, orientation, évaluation, information) puissent être offerts à la fois par les institutions scolaires et par les commissions de formation professionnelle, comme si on pouvait scinder catégoriquement formation et services. On considère

aussi que ces commissions ne sont pas aptes à assumer ce service de préformation. On leur reproche leurs erreurs quant aux inscriptions et à l'analyse des dossiers des étudiants de même que leur processus d'orientation qui, très souvent, ne tient pas compte du choix des adultes.

Le monde scolaire condamne la structure actuelle de l'éducation des adultes qui a permis et favorisé les multiples interactions et interventions d'une kyrielle d'organismes. Non seulement, ces interventions se perdent en un fouillis de priorités et obligent les institutions scolaires à tenir à jour une comptabilité d'une énorme complexité, mais elles empêchent de surcroît, une information adéquate et simple à la population québécoise.

Marginalité de l'éducation des adultes

En dépit d'une certaine place faite à l'éducation des adultes dans le monde de l'éducation, elle demeure encore marginale dans le système éducatif québécois. Les ressources financières qui sont allouées aux adultes sont très faibles et la spécificité de cette clientèle n'est pas reconnue. En effet, il y a peu ou pas de reconnaissance des acquis non scolaires, les approches pédagogiques ne sont pas adaptées, les services administratifs et techniques sont difficiles d'accès, etc. Qui plus est, on considère que dans le système scolaire formel, l'adulte n'a de place qu'indirectement et en autant qu'il consent "à jouer le jeu de l'école".

Dans le milieu universitaire, on entend deux types de discours à propos de la marginalité de la clientèle adulte. Pour certains, il est préférable d'intégrer les adultes dans les programmes réguliers de l'université. Pour d'autres, tenter de démarginaliser cette clientèle implique de multiples difficultés comme le développement de nouveaux instruments pédagogiques, l'évaluation des acquis antérieurs, l'incertitude de la demande de formation, l'implantation des programmes à des heures convenables, etc. D'autre part, compte tenu des contraintes budgétaires en vigueur, on risque, dit-on, de compromettre largement la qualité de l'enseignement universitaire de même que sa position hiérarchique dans le système scolaire si l'on veut faire une place véritable à l'adulte.

L'absence d'une politique d'éducation des adultes, les conflits de juridiction, la multitude d'intervenants sont, au dire du monde scolaire, autant de contraintes qui entravent sa mission éducative et qui, de plus, confinent l'éducation des adultes à un rôle marginal dans le système scolaire québécois.

RESSOURCES

De maigres subventions, des règles administratives trop rigides et des ressources éducatives insuffisantes pour les adultes, voilà, nous dit-on, des problèmes quotidiens avec lesquels le monde scolaire doit vivre, tout en tentant d'offrir à sa clientèle les meilleurs services éducatifs possibles.

En 1978-79, les subventions allouées,

- aux 9 universités (l'U.Q. a 10 constituantes): 619 400 000$ (D.G.E.S.)
- aux 76 services d'éducation des adultes des commissions scolaires: 100 255 694$ (D.G.E.A.)
- aux services d'éducation des adultes des 46 C.E.G.E.P.: 36 663 600$ (20 488 000$ D.G.E.C. + 16 175 600$ D.G.E.A.)

Sources: ministère de l'Education du Québec

Ressources financières insuffisantes et règles d'affectation des crédits trop contraignantes

Alors que l'on jugeait la masse budgétaire allouée aux institutions scolaires déjà insuffisante, les dernières coupures imposées par le gouvernement provincial sont, quant à elles, perçues comme inacceptables. Le monde scolaire estime que ce choix gouvernemental ne favorisera en rien l'innovation et la souplesse dans le développement de l'éducation des adultes. Entre autres, les services à la collectivité ou d'animation communautaire que les institutions scolaires considèrent essentiels pour favoriser leur ouverture sur la collectivité devront être réduits, voire même supprimés. Faute de fonds, les institutions devront, soit accroître leur chasse à la clientèle afin de maintenir leur masse budgétaire, soit restreindre leur offre de services à celle qui est subventionnee.

Inadéquation du critère heures/groupes

Les commissions scolaires et les cégeps critiquent avec force les normes et les règles d'allocation auxquelles ils doivent se soumettre pour obtenir les subventions du gouvernement. Une des premières règles qui est dénoncée, est le critère heures/groupes. Cette formule de financement ne correspond pas, dit-on, à la réalité que vivent les services d'animation communautaire ou les services à la collectivité, les services d'orientation, d'accueil et de référence, etc. On reproche également à cette formule, qui est à la base même des subventions, d'aboutir à un cercle vicieux: sans heures/groupes, pas de personnel, et sans personnel, pas de formation. En d'autres mots, on considère que le mode

de financement en vigueur est essentiellement fondé sur le volume des opérations, tel le nombre de cours de formation, plutôt que sur les services répondant aux besoins des adultes.

Norme restrictive du 15 ou 20 étudiants par groupe

On reproche aussi aux règles actuelles d'affectation des crédits de ne pas tenir compte des particularités géographiques et socio-démographiques des régions. Principalement pour les commissions scolaires et les cégeps qui desservent un vaste territoire à faible densité de population, les normes de 15 et 20 étudiants pour débuter un cours, conjuguées souvent à une définition de l'adulte à la fois restrictive et variable selon les programmes de formation, sont jugées discriminatoires. Selon les spécificités régionales de ces institutions, ces critères empêchent des groupes, des adultes et des jeunes de profiter des cours subventionnés. En plus, ceci ne permet pas d'offrir certains cours faute d'un nombre suffisant d'étudiants inscrits et ne contribue guère à rendre la composition des groupes plus homogènes.

Contraintes spécifiques des collèges

Au niveau collégial, deux directions générales se partagent l'allocation des subventions, la Direction générale de l'éducation des adultes (D.G.E.A.) et la Direction générale de l'enseignement collégial (D.G.E.C.). Or, les règles et les normes administratives sont différentes selon qu'il s'agisse de l'une ou l'autre de ces directions. En pratique cela oblige les cégeps, dit-on, à continuellement

évaluer les avantages relatifs rattachés à chacun des modes de financement.

Les dernières règles d'allocation (1980-81) de la Direction générale de l'enseignement collégial basées sur les priorités gouvernementales ont aussi fait l'objet de vives protestations. On leur reproche d'avoir accru les difficultés financières des collèges et amené une plus grande discrimination. Ainsi les besoins spécifiques des régions ne sont pas ou peu respectés et certains services rattachés à l'encadrement administratif et pédagogique doivent maintenant être facturés. Faute de ressources suffisantes, les collèges dont les activités étaient davantage à caractère général et socio-culturel se trouvent défavorisés à court et à long terme au niveau de la reconnaissance annuelle de leur volume d'activités. Enfin, ce nouveau mode de financement contraint les cégeps à se restreindre à une programmation qui tient compte des priorités provinciales plutôt qu'à répondre aux besoins spécifiques de leurs clientèles locales ou régionales.

Rigidité des règles de financement des universités

Les règles d'affectation des crédits utilisées au niveau universitaire ont aussi été maintes fois dénoncées. Le fait que les clientèles à temps partiel soient de moins en moins comptabilisées dans le calcul des subventions gouvernementales et que seules les activités créditées soient subventionnées, n'est pas, dit-on, de nature à favoriser l'éducation des adultes en milieu universitaire

et le développement des services à la collectivité. On mentionne que cette situation amène les universités à maintenir une politique d'enseignement à des groupes-cours les plus nombreux possibles, privant souvent les adultes d'instruments pédagogiques élémentaires. Qui plus est, ce mode de financement favorise la chasse à la clientèle, amplifie le chevauchement inter-niveau et accroît le dédoublement de services éducatifs entre les institutions scolaires d'une part, et entre les institutions scolaires et les autres organismes publics, parapublics ou privés, d'autre part.

Par ailleurs, on considère que cette méthode d'attribution des subventions s'applique très mal au télé-enseignement. Alors que dans une université traditionnelle les besoins financiers se situent surtout au niveau des locaux pour les campus, le télé-enseignement requiert, quant à lui, davantage de mise de fonds pour la conception et la production de nouveaux cours, pour les moyens technologiques, pour le stockage et l'expédition des matériaux, etc.

Chose certaine, on est unanime à déplorer le manque de ressources financières dont disposent les institutions scolaires de même que les normes et les règles d'affectation des crédits qui sont présentement en vigueur.

Ressource humaines:
les enseignants

Les conditions de travail des enseignants, la qualité de l'enseignement et le manque de professeurs compétents sont des problèmes que le monde scolaire a portés à l'attention des membres de la Commission.

Pour certains, la rigidité de l'enseignement régulier et les conventions collectives qui s'y rattachent, ne peuvent être compatibles avec l'hétérogénéité de la clientèle, la souplesse et le caractère imprévisible des services d'éducation des adultes. Pour d'autres, le principal problème se situe plutôt au niveau des conditions de travail des enseignants: ils ne se sentent pas reconnus, ni par le syndicat, ni par l'employeur; ils ont des conditions de travail déplorables; on ne leur reconnaît pas leur ancienneté; ils n'ont pas de pouvoir; ils se plaignent d'isolement; et ils ont peur d'être mutés ou encore de perdre leur travail compte tenu de la baisse de la clientèle dite jeune. Notons enfin que si certains craignent que l'éducation des adultes devienne le déversoir pour les professeurs de l'enseignement régulier, d'autres y voient par contre une ouverture pour le développement de l'éducation des adultes.

D'autre part, on croit très difficile d'assurer une qualité minimale de l'enseignement lorsque la composition du corps enseignant est aussi variée: animateurs volontaires qui collaborent à des mouvements populaires, personnes engagées à temps partiel pour qui l'éducation des adultes constitue une

activité intégrée ou ajoutée à une autre tâche, ou encore individus pour qui ce secteur représente leur seul domaine d'intervention. De même, le fait que des professeurs dispensent un même cours au trois niveaux d'enseignement (secondaire, collégial, universitaire) a été dénoncé. Cela pénalise, dit-on, les inscrits dans les bas niveaux et montre le caractère aléatoire des "niveaux" dans les pratiques concrètes.

A ces problèmes, viennent également se greffer un manque de ressources humaines dans certains secteurs d'enseignement, des difficultés de recrutement et une absence de ressources financières pour développer et perfectionner les professeurs. Ce qui représente, selon les institutions scolaires, des obstacles non négligeables ayant des incidences certaines sur la qualité de l'enseignement.

Ressources techniques et services de pré-formation inadéquats

Les contraintes budgétaires et l'imprécision des champs d'intervention des différents organismes limitent, dit-on, les services de pré-formation offerts aux adultes de même que l'accessibilité aux supports administratifs et techniques des établissements scolaires. Ces services ne sont pas disponibles à des heures qui conviennent à cette clientèle ou encore ils sont inexistants. On se plaint du fait que l'aduite ne puisse recevoir dans le milieu scolaire même, des services adéquats d'orientation et d'information sur le marché du travail, sur les rouages du système d'enseignement, sur les programmes, les formules pédagogiques, les

exigences des programmes et des cours, etc.

De même, on considère que l'accès aux supports administratifs et techniques est très limité pour les étudiants du soir et de fin de semaine, particulièrement au niveau universitaire. Les services tels que le registrariat, la bibliothèque, l'audiovisuel, le secrétariat ainsi que l'encadrement de la part des enseignants sont jugés insuffisants, pour ne pas dire absents. Et si, en plus, on ajoute à ces problèmes les frais de scolarité, les horaires des cours, l'éloignement géographique, le manque de services de transports et de garderies, l'absence d'aménagement adéquat pour les handicapés, on restreint, nous dit-on, considérablement l'accessibilité des adultes aux services éducatifs et tout particulièrement celle des femmes et des handicapés.

Les problèmes d'utilisation et de partage des locaux entre l'enseignement régulier et les services d'éducation des adultes ont aussi été largement décriés. On se plaint du fait que les institutions scolaires sont d'abord au service des jeunes et ensuite seulement, au service des adultes. Ainsi, on répartit les salles de cours dont disposent les établissements scolaires en fonction de cette réalité ce qui, dit-on, défavorise l'éducation des adultes. Par ailleurs, si le service d'éducation des adultes doit utiliser des locaux autres que ceux de son institution, il se voit alors obligé d'encourir des frais de gérance

et d'entretien non suffisamment couverts par les subventions gouvernementales.

Manque de ressources consacrées à la recherche

Si l'éducation des adultes est marginale, la recherche dans ce domaine fait vraiment figure de parent pauvre. On déplore le fait qu'elle n'est pas du tout favorisée au niveau des ressources financières et qu'il y a très peu d'échanges entre les intervenants intéressés par la recherche dans ce secteur. Quand, malgré tout, certaines recherches sont menées dans les diverses institutions scolaires, elles restent peu connues, faute de moyens de diffusion appropriés. Il n'y a pas non plus, de périodiques publiés au Québec qui donnent priorité à la recherche en éducation des adultes.

Au niveau universitaire, on se plaint qu'aucun programme subventionné de recherche ne favorise prioritairement le champ de l'éducation des adultes. On mentionne également qu'il est très difficile de former des équipes de recherche comprenant des étudiants adultes inscrits dans des programmes de formation à temps partiel. En général ces étudiants ont peu de temps libre et en plus, le statut de chercheur n'est pas du tout valorisé dans les conditions actuelles d'attribution de subventions.

FORMATION

La question de la reconnaissance des acquis, les méthodes pédagogiques ainsi que le contenu des programmes de formation ont aussi fait l'objet de

nombreux commentaires.

Crédibilité de la reconnaissance des acquis

Pour le monde scolaire, la question de la reconnaissance des acquis des étudiants renvoie d'abord à un problème d'évaluation. Il n'existe pas actuellement, dit-on, de méthodes valables et généralisées permettant de faire le pont entre les contenus des programmes d'une part, et les acquis non scolaires ou scolaires des individus (anciens diplômes, diplômes étrangers), d'autre part.

On considère également que la reconnaissance des expériences doit être assortie d'une attestation officielle. Or, on constate que non seulement il n'y a pas de reconnaissance officielle de la part des organismes non scolaires mais qu'en plus, certaines activités offertes par les institutions scolaires ne font pas l'objet d'une attestation officielle (par exemple, les services à la collectivité, l'animation communautaire, les cours reçus en emploi, etc.).

Au niveau universitaire, la question de la reconnaissance des acquis non scolaires soulève un autre type de préoccupation. On se demande comment ne pas diminuer le niveau de l'enseignement supérieur et ne pas accroître la concurrence entre les institutions, tout en permettant à l'étudiant d'accéder à certains programmes sur la base de ses acquis non scolaires.

Ce problème de correspondance entre les acquis des individus et les exigences des programmes scolaires engendre aussi de nombreuses difficultés pour l'adulte. Dans le cas où l'institution ne reconnaît pas ses acquis non scolaires, l'adulte doit alors se conformer aux pré-requis académiques normalement exigés pour accéder à un programme. Et si les étudiants peuvent faire reconnaître leurs apprentissages non scolaires, les décisions sont souvent aléatoires et arbitraires. Que ce soit avec ou sans reconnaissance des acquis, il demeure, dit-on, que l'étudiant adulte doit oublier son expérience de vie et de travail et se plier aux cadres d'apprentissage qui lui sont imposés.

Méthodes pédagogiques déficientes

On a maintes fois fait part aux membres de la Commission du fait que les cours ne sont pas adaptés aux besoins de la clientèle étudiante différente que constituent les adultes.

On reproche aux programmes dispensés à l'enseignement aux adultes d'être une réplique de ceux offerts à l'enseignement régulier et de ne pas tenir compte des besoins spécifiques de l'étudiant adulte, ni de son expérience de vie, ni de son expérience de travail. Le conformisme du système scolaire fait en sorte, dit-on, qu'il est très difficle de créer des activités d'apprentissage qui ne s'enracinent pas dans des savoirs déjà constitués.

La plupart des établissements universitaires et quelques cégeps insistent sur la pertinence de l'intervention à distance. De ceux-là, quelques-uns font valoir leurs réalisations et leur intention d'intensifier le télé-enseignement comme une alternative aux problèmes soulevés par la pratique des sous-centres régionaux. Par exemple, le télé-enseignement peut atténuer les problèmes liés au recrutement des professeurs, au déplacement, au gonflement de la fonction administrative, à l'expansion de la publicité, au coût relatif au rayonnement sur le territoire, etc. Deux mises en garde sont par contre soulignées: celle des coûts qu'entraînerait l'éclosion d'une multitude de projets de télé-enseignement et celle de l'incompatibilité du système dit régulier avec le système d'intervention à distance.

Quant à la méthode des cours par correspondance, on aurait plus tendance, dit-on, à favoriser les interventions éducatives à distance de type prestigieux comme télévision, que la transmission d'imprimés éducatifs par la poste.

Chose certaine, on estime que les méthodes et les outils pédagogiques doivent tenir compte de la spécificité des adultes. Les adultes sont en principe des individus autonomes et responsables qui ont une expérience de vie qui leur est propre. On ne peut donc les considérer comme s'ils étaient des adolescents, pas plus que ces derniers ne doivent être considérés comme des enfants.

Programmes de formation trop généraux ou trop spécifiques

Pour le monde scolaire, les différents types de formation soulèvent certaines difficultés surtout au niveau de l'élaboration et de la définition des contenus des cours et des programmes de formation. Si on s'entend pour dire que les formations générale, professionnelle, socio-culturelle, etc., impliquent des contenus différents, en pratique la distinction qui en est faite est très variable et surtout très ambiguë.

La multitude d'intervenants en éducation des adultes et particulièrement la présence de nombreux pourvoyeurs de fonds qui, selon leur mission, transcrivent sous forme de règles administratives les objectifs que doivent poursuivre certains types de formation, soulèvent de vives protestations. On dénonce surtout le cloisonnement stérile qui prévaut actuellement entre la formation générale et la formation professionnelle. Par ailleurs, aux niveaux secondaire et collégial on soutient que les programmes de formation professionnelle des adultes se soustraient difficilement aux exigences d'efficacité technique définies par des fonctionnaires qui ont de la formation une conception étroitement utilitaire. Cette dépendance de l'école aux exigences de la vie de travail a pour effet, dit-on, de réduire la perspective éducative à des dimensions essentiellement fonctionelles.

Si certains déplorent que la formation professionnelle n'est pas assez générale, d'autres trouvent au contraire que la formation professionnelle n'est pas assez spécifique. On considère que ce type de formation doit être davantage orienté vers les exigences du marché du travail et répondre ainsi aux véritables besoins des travailleurs et travailleuses d'une société post-industrielle en constante évolution.

On mentionne également que dans un contexte où la technologie transforme le système des communications, les modes de vie et les conditions de travail, le système éducatif doit faire en sorte que ses programmes de formation reflètent cette réalité le plus possible.

Enfin, on se plaint des conditions actuelles qui rendent pratiquement impossible la participation et l'implication des adultes à la définition et à l'orientation des programmes de formation, tant professionnelle que générale.

CONCLUSION: QUELQUES QUESTIONS

Les problèmes formulés par le monde scolaire sont nombreux, mais expriment aussi dans certains cas, des points de vue différents, voire contradictoires. En guise de conclusion, nous avons fait ressortir de la présente section, quelques questions que nous soumettons à votre réflexion.

On a maintes fois dénoncé la concurrence engendrée par l'imprécision des différents champs d'action des organismes intervenant en éducation des adultes. Devrait-on alors penser à une plus grande spécialisation des divers champs d'intervention? Et dans la mesure où formation et services sont indissociables, comment pourrait-on empêcher un dédoublement des services entre les institutions scolaires tout en leur permettant de s'ouvrir à la collectivité?

L'insuffisance de ressources financières, matérielles, humaines ainsi que les problèmes reliés aux règles administratives contraignent, nous dit-on, quantitativement et qualitativement les services éducatifs offerts par les institutions scolaires. Comment peut-on dans ce cas, satisfaire des besoins qui semblent illimités en éducation des adultes alors que les ressources, elles, sont limitées?

Au niveau des ressources humaines on mentionne d'une part, que les conditions de travail sont déplorables et que d'autre part, l'éducation des adultes se prêtent mal à la rigidité des conventions collectives comme celles que l'on retrouve dans l'enseignement régulier. Est-il possible, dans le contexte actuel, de concilier ces deux points de vue?

Enfin, si on intègre les étudiants adultes dans les programmes réguliers, on les assimile du même coup aux jeunes, ce qui revient en quelque sorte à nier leur spécificité. Comment alors reconnaître la spécificité de la clientèle adulte sans pour autant reproduire leur marginalité dans le système d'enseignement?

LE MONDE DU TRAVAIL

LE MONDE DU TRAVAIL

Dans la présente section, nous avons regroupé les points de vue et les principaux problèmes qui ont été amenés devant la Commission par les entreprises et les coopératives, les organismes publics à vocation économique, les associations et corporations professionnelles, les syndicats et les autres associations reliés au monde du travail.[1]

STRUCTURES ET MANDATS

Absence de politique

L'ensemble de ces milieux s'accorde pour dire que l'absence d'une politique globale et cohérente est la source du mauvais fonctionnement du système. Qu'il s'agisse de l'élaboration des programmes de formation de la main-d'oeuvre québécoise, où l'on se plaint de l'intrusion du gouvernement fédéral, du manque de politique d'ensemble en matière de formation professionnelle ou, plus largement, de tout ce qui touche l'éducation des adultes, cette absence de politique constitue, pour tous, l'obstacle majeur.

Conflits de juridiction et partage des responsabilités

Beaucoup de milieux ont dénoncé les conflits de juridiction et de partage des responsabilités notamment entre le gouvernement fédéral et le gouver-

(1) Le point de vue de tous les syndicats a été considéré dans cette section, sauf les syndicats reliés au monde scolaire. Cela tient au fait qu'on peut distinguer un clivage entre les syndicats reliés au monde scolaire et les autres. Dans le monde scolaire, le point de vue défendu concerne plutôt les enseignants alors que dans le monde du travail, on défend le point de vue des travailleurs usagers de l'éducation des adultes.

nement provincial, entre le ministère du Travail et de la Main-d'oeuvre (M.T.M.O.) et le ministère de l'Éducation (M.E.Q.) et finalement entre les directions et autres instances de tous les ministères fédéraux et provinciaux impliqués dans la formation des adultes de même que les institutions d'enseignement. Ces conflits se traduisent par l'enchevêtrement et la confusion dans les responsabilités fragmentées à tous les niveaux, par l'imprécision des mandats, les conflits de mission entre ministères, de sorte que les organismes se renvoient continuellement la balle sans qu'on puisse savoir qui possède vraiment le pouvoir de décision.

Conséquences: fouillis administratif et multiplicité des intervenants

Cette situation entraîne un nombre considérable de conséquences dont les plus importantes sont le fouillis administratif général dénoncé partout et par tous, et la multiplicité des intervenants dans le champ de l'éducation des adultes. Il en résulte une jungle de services, des politiques, des priorités et des objectifs divergents, des contradictions entre les exigences des différents organismes, des normes, des procédures administratives et des directives différentes, bref une structure de fonctionnement très lourde et très complexe sans parler des mécanismes de contrôle qui varient d'un organisme à l'autre.

La concertation, la coordination et la consultation sont devenues impossibles dans un tel contexte. Querelle et concurrence prédominent entre les divers

organismes et cela se traduit par des guerres de publicité et une course acharnée à la clientèle de sorte que l'effort est mis davantage sur le volume des activités que sur la recherche de satisfaction des besoins exprimés par les partenaires sociaux et les adultes en général. Finalement, les conflits se polarisent autour de la conception, de la définition et des orientations de la formation professionnelle.

Il en résulte des incohérences dans l'ensemble des activités de formation, incohérences qui tirent leurs origines d'intérêts divergents, comme par exemple la tendance à reproduire des cours existants inappropriés aux adultes parce que le circuit pour la construction d'un nouveau cours est trop long. Il en résulte aussi une distance entre les divers centres de décision et les milieux concernés qui sont rarement consultés directement, une ignorance des problèmes vécus, des délais inacceptables ou encore, la dilution en cours de route de la saisie initiale des besoins.

Contribution fédérale à l'éducation post-secondaire au Québec:
1977-78: 599 millions
1980-81: 804,2 millions
Source: University Affairs, feb. 1981

Remise en cause du rôle du gouvernement fédéral

Certains milieux pensent que le Québec ne devrait plus laisser l'initiative au gouvernement fédéral en matière de formation professionnelle et que ce champ d'action devrait revenir au Québec. La participation du fédéral alourdit le système de la formation et le rend difficilement adaptable à la réalité québécoise. Cette participation doit donc disparaître et le Québec ne doit

Pour informations sur les programmes, notamment le P.F.M.C. et P.F.I.M.C., voir annexe.

Nombre de C.E.C. au Québec: 91
Nombre de C.M.C. au Québec: 41
Nombre de B.A.C. au Québec: 22

Source: Budget fédéral 81-82

pas être à la remorque du fédéral mais il doit, au contraire, occuper la première place dans ce domaine.

On exprime beaucoup de mécontentements au sujet du rôle de sélection des candidats à la formation joué par les centres d'emploi et d'immigration du Canada (C.E.I.C) dans les programmes de formation de la main-d'oeuvre du Canada (P.F.M.C.). On leur reproche aussi leur indifférence concernant l'approche éducative et leur manque de contact avec les divers milieux.

Finalement, on reproche à la Commission de l'emploi et de l'immigration du Canada (C.E.I.C.) les coupures d'allocations aux travailleurs autonomes (artisans, agriculteurs, etc.) et la non-reconnaissance des caisses populaires comme petites et moyennes entreprises (P.M.E.).

Échec du ministère de l'Éducation et des institutions scolaires

Beaucoup de plaintes sont formulées par le monde du travail à l'égard du ministère de l'Éducation et des institutions scolaires.

On reproche au M.E.Q. le taux d'échec et d'abandon élevé en éducation des adultes et l'accent mis sur la formation institutionnelle et scolaire au détriment d'autres types de formation. On lui reproche également de ne pas respecter les particularités régionales ni les commandes de cours spécifiques

aux besoins exprimés, de ne pas avoir d'objectifs précis en formation professionnelle et plus particulièrement en formation agricole. On affirme aussi que ce ministère a démontré son incapacité à rejoindre l'ensemble des travailleurs et les entreprises. Des entreprises soulignent que le système d'éducation des adultes a été pensé pour répondre aux besoins individuels et que pour cette raison il ne peut répondre aux besoins des entreprises.

Les commissions scolaires sont perçues comme des pourvoyeurs de cours à caractère académique et socio-culturel et on accorde peu de crédibilité aux cours de formation professionnelle qu'elles dispensent. Les mêmes remarques s'appliquent aux cégeps mais leur crédibilité semble plus grande.

Finalement, on dénonce les programmes qui ont trop souvent comme objectif principal de combler les besoins des institutions, comme par exemple de combler la diminution toujours croissante de la clientèle des jeunes par l'obtention de subventions gouvernementales permettant de maintenir les institutions d'enseignement en place et de fournir du travail au personnel enseignant.

Nombre de C.M.Q. au Québec: 78
Nombre de C.F.P. au Québec: 11
Source: Communication-Québec

Mécontentements au sujet du ministère du Travail et de la Main-d'oeuvre, des Commissions

Un des acteurs, spécialement visé par cette remise en cause des structures et des mandats, est le ministère du Travail et de la Main-d'oeuvre (M.T.M.O.) à qui on reproche son laisser-faire total et qu'on tient pour un des responsables

de formation professionnelle et de l'application de la Loi sur la formation et la qualification professionnelle de la main-d'oeuvre (Loi 51 ou Bill 49)

de l'inexistence d'une véritable politique de main-d'oeuvre. Les employeurs, les syndicats et les comités paritaires le tiennent également responsable de la multitude de problèmes survenus depuis la mise en application de la Loi sur la formation et la qualification professionnelle de la main-d'oeuvre. Ils soutiennent que depuis l'entrée en vigueur de cette loi, les intervenants se sont multipliés et que la confusion s'est installée, bouleversant du même coup les responsabilités et le rôle traditionnel de chacun. Ce type d'explication est véhiculée par plus d'un milieu. C'est le cas, par exemple, du secteur agricole ou encore du secteur de la construction. De plus, dans ce dernier secteur, on affirme bien haut n'avoir subi que des désillusions en matière de formation et de main-d'oeuvre depuis l'abolition des centres d'apprentissage.

On reproche aux commissions de formation professionnelle (C.F.P.) de ne pas avoir joué pleinement leur rôle et aux comités consultatifs régionaux d'être inopérants. Les C.F.P., quant à elles, accusent le M.T.M.O. de ne pas leur avoir donné les moyens de remplir leur rôle.

Exclusion des partenaires sociaux

Au-delà de cette confusion généralisée, les différents partenaires sociaux s'estiment exclus de tout le processus d'élaboration de la formation professionnelle: autant de la consultation, de la participation, du contrôle, de la programmation que des cours proprement dits. Ils ajoutent même, à propos de

Nombre de syndiqués au Québec par secteur économique, en 1977:

- Primaire: 24 580
  Hommes: 24 113 - 98,1%
  Femmes: 467 - 1,9%

- Secondaire: 317 048
  Hommes: 258 973 - 81,7%
  Femmes: 58 075 - 18,3%

- Tertiaire: 508 637
  Hommes: 293 030 - 57,6%
  Femmes: 215 607 - 42,4%

Total: 850 750 - 37,0%

Source: Bureau de la statistique du Québec

ces cours, que ceux qui sont dispensés par le réseau scolaire public ne répondent ni aux besoins des entreprises ni à ceux des travailleurs.

La convergence des récriminations propres aux deux partenaires sociaux que sont les syndicats et le patronat ne va guère plus loin. Le patronat soutient que dans les rares occasions où des cours pourraient être utiles à certains de ses employés, il est empêché de les en faire profiter en raison de la rigidité des conventions collectives. Quant aux syndicats, ils n'ont de cesse de rappeler que toute formation professionnelle, bien que tenant compte de la réalité économique, doit d'abord et avant tout aller dans le sens des intérêts et des besoins des travailleurs, dans le sens d'un participation pleine et entière à l'édification d'une véritable démocratie économique, sociale et culturelle.

Devant pareille situation, on se pose des questions. Ainsi, le monde du travail se demande comment les commissions de formation professionnelle auraient pu jouer pleinement leur rôle? Comment l'entente entre le M.T.M.O. et le M.E.Q., entente reconnaissant au M.E.Q. le pouvoir de dispenser la formation professionnelle et identifiée comme étant la cause de l'exclusion des travailleurs et du patronat de l'organisation de la formation professionnelle, aurait-elle pu conduire à autre chose qu'à opposer le M.E.Q. aux C.F.P.?

RESSOURCES

Ressources financières insuffisantes et mal distribuées

Au chapitre des ressources, et avant même d'en expliciter la nature, c'est non seulement de manque de ressources affectées à la formation professionnelle mais d'un manque généralisé dont il est question. Un manque qui touche autant la formation syndicale, la formation agricole, l'enseignement à distance que l'éducation populaire et la recherche. Un manque d'autant plus ressenti que l'on dénonce parallèlement le gaspillage éhonté et la mauvaise utilisation des ressources existantes.

On dénonce à ce titre le cloisonnement entre les divers secteurs du monde de l'éducation. De ce fait, certaines ressources deviennent par le fait même tout à fait inaccessibles à de nombreux adultes. Il s'agit là, parmi d'autres, d'une situation qui entraîne une multiplication fort coûteuse des services et une dispersion considérable des ressources qui se traduisent par une augmentation de la bureaucratie et des sommes consacrées à son fonctionnement.

De plus, les gouvernements imposent des coupures financières qui "charcutent" les programmes de formation et mettent en péril les objectifs et parfois même la réalisation de certains programmes. Le monde agricole connaît bien le refrain, lui qui apprenait en avril 1978 que le gouvernement fédéral ne donnerait plus d'allocation de formation aux travailleurs autonomes et presque simultanément, que le ministère de l'Agriculture du Québec, en raison des

ententes inter-ministérielles, se retirait du champ de la formation agricole. Les syndicats dénoncent aussi les coupures faites aux organismes volontaires d'éducation populaire.

En pareil contexte, il n'y a pas lieu de se surprendre que l'on déplore avec force le peu de ressources financières consacrées à l'éducation des adultes. De plus, on comprend mal que les sommes allouées n'aient pas progressé au même rythme que le budget global de l'éducation. On trouve aberrant que le Québec laisse l'initiative au gouvernement fédéral en matière de financement de la formation professionnelle. La multiplicité des sources de financement nuit à beaucoup d'organismes et le versement des sommes à des moments variables a pour conséquences de réduire la qualité des services et de favoriser une très grande improvisation.

Plus spécifiquement, de petites entreprises disent être dans l'impossibilité de financer la formation. En outre, rappelle-t-on, il n'existe aucun budget fédéral particulier pour la formation en cours d'emploi dans les établissements de santé. Faute d'argent, les associations professionnelles doivent, quant à elles, recourir au bénévolat pour former leurs membres. La Corporation des bibliothécaires ne trouve guère la vie plus facile surtout lorsqu'elle compare les dépenses per capita des bibliothèques du Québec à celles de leurs voisines

ontariennes. Il se dépense 12,98 $ par habitant dans les bibliothèques publiques de l'Ontario contre 3,80 $ pour les bibliothèques publiques du Québec.

Le soutien financier à la formation syndicale ne va pas de soi non plus. Les normes administratives de même que les priorités de la D.G.E.A. ne tiennent compte ni de la réalité syndicale ni de l'autonomie de ces institutions. Les grandes entreprises se plaignent elles aussi des programmes de financement qui sont tellement complexes et fluctuants qu'elles doivent faire appel à des spécialistes pour les comprendre. Étant donné que les P.M.E. ne peuvent financièrement se permettre d'engager de tels spécialistes, elles profitent beaucoup moins des possibilités de financement gouvernemental offertes à l'entreprise.

Allocations peu incitatives à la formation

Le diagnostic porté sur l'aide financière à la formation est sombre. Les adultes se plaignent que les coûts du logement, des repas, de la garderie, du transport, des frais d'inscriptions, des livres, des outils, etc., ne sont pas entièrement couverts par les bourses d'étude ou les divers autres types d'allocations de formation. Et quand, par hasard, ces coûts sont pris en charge par l'entreprise, ces dédommagements sont partiellement annulés par les mesures fiscales. Et encore faut-il, pour que ces frais soient remboursables, que les cours aient un lien avec l'emploi exercé. Les intéressés ne rencontrent

donc que très peu d'encouragements réels à suivre une formation, d'autant plus qu'ils savent que leurs impôts subventionnent la formation, même celle des entreprises où elle est souvent réduite à une adaptation étroite et limitée à des tâches de travail. De plus, les travailleurs (euses) ne comprennent pas qu'ils doivent gagner moins quand ils entreprennent de se perfectionner. Tel est le cas quand ils doivent réduire le nombre d'heures travaillées ou renoncer complètement à toute possibilité de faire des heures supplémentaires. Dans la présente conjoncture économique, certains craignent un retour en arrière et un changement d'idée quant à l'intention de généraliser la gratuité pour les adultes au collégial.

Ressources humaines et matérielles inadéquates

On souligne aussi que les jeunes ont priorité sur les adultes quand il s'agit de l'utilisation des ressources humaines et matérielles. À cela s'ajoute en certains secteurs, la difficulté de recruter pour les adultes des professeurs compétents. Ce manque de ressources humaines et matérielles est encore plus dramatique pour les adultes des régions éloignées et se fait particulièrement sentir dans certains domaines comme l'information, l'orientation et le diagnostic des difficultés d'apprentissage.

Par ailleurs, on déplore à peu près partout le manque de locaux appropriés, le manque d'équipements adéquats, le matériel désuet et le

manque de matériel didactique pour donner une bonne formation. On soutient qu'il est impossible de réaliser les stages faute de ressources alors que paradoxalement il existe une sous-utilisation des ressources disponibles. Enfin, on souligne l'urgente nécessité de services documentaires, de documents de base, de dictionnaires, d'encyclopédies, etc., et, bien sûr, de bibliothécaires professionnels qui sont deux fois moins nombreux dans les bibliothèques publiques du Québec que dans celles de l'Ontario.

ACCESSIBILITÉ À LA FORMATION

Information trop rare ou trop abondante

L'information a été jugée comme une des conditions essentielles d'accès à la formation. De nombreuses plaintes ont été portées à l'attention de la Commission à ce sujet.

On dénonce, d'une part, le manque ou l'absence d'information dans les régions éloignées et sa surabondance dans les grands centres où les adultes sont noyés par trop d'informations souvent contradictoires. Les contenus de programmes, les dates et les endroits de cours, la nature du travail auquel conduit la formation, les activités, le matériel didactique et les ressources disponibles dans les réseaux institutionnels, les services et leur fonctionnement, les besoins

du marché du travail, les droits des travailleurs (euses), les conditions de santé-sécurité, sont autant de sujets sur lesquels les adultes sont peu, pas ou mal informés.

On se plaint d'autre part de la mauvaise qualité de l'information, souvent véhiculée par une publicité visant à vendre des cours sous pression.

Les syndicats quant à eux, signalent que l'égalité d'accès à la formation offerte aux employés dans le cadre de leur entreprise dépend souvent de l'égalité d'accès à l'information sur l'existence des programmes. Ils mentionnent également les difficultés rencontrées par les organismes populaires pour diffuser leur propre information faute de moyens financiers.

Orientation inadaptée

Le manque de services d'orientation et leur inadaptation aux adultes sont d'autres carences soulignées par plusieurs adultes qui cherchent de l'aide pour préciser leur choix et prendre des décisions pertinentes quant à leur formation.

Pré-requis et conditions d'admission trop exigeants

Les pré-requis à la formation et les critères d'admission font l'objet de vives critiques de la part des adultes parce qu'ils constituent des barrières jugées souvent arbitraires. On trouve les pré-requis trop exigeants surtout pour passer d'un métier à un autre. Les critères d'admission ne tiennent pas compte

de la réalité de vie de ceux qui ont arrêté les études depuis plusieurs années même s'ils ont acquis pendant ce temps une expérience pertinente.

On dénonce le manque d'uniformité des normes d'admission qui varient selon les institutions et les régions. À ceci s'ajoute le relâchement ou l'augmentation des exigences selon la facilité ou la non-facilité qu'ont les institutions à recruter le nombre suffisant d'inscriptions pour composer un groupe. On mentionne également que les difficultés d'accès à la formation sont parfois une façon déguisée de contingenter certains programmes.

Selon certaines entreprises, les délais exigés pour l'inscription des participants sont trop longs et les modes de sélection ne tiennent pas compte de la situation des entreprises.

Reconnaissance aléatoire des acquis

La reconnaissance des acquis et des expériences constitue un élément charnière lorsqu'on parle de facilité d'accès à la formation pour les adultes. Ce qui manque le plus c'est une reconnaissance officielle et universelle des activités de formation et des expériences.

À cet égard plusieurs milieux formulent de nombreuses revendications. On dénonce partout le fait que dans la reconnaissance des équivalences scolaires,

on ne tienne pas ou peu compte des acquis professionnels et des expériences en général. De plus, les changements annuels apportés aux normes d'équivalence pénalisent les adultes qui, très fréquemment étalent leur processus de formation sur plusieurs années.

On se plaint du peu de crédibilité qu'ont les diplômes de l'éducation des adultes et on souhaiterait que les cours du soir soient reconnus et valorisés tout autant que ceux du jour.

Au niveau universitaire, aucun cours du secteur professionnel collégial n'est reconnu officiellement, les universités ne reconnaissent pas nécessairement les cours de base donnés au cégep et il arrive même, ont dit certains, qu'elles ne reconnaissent pas toujours leurs propres crédits.

Les cours donnés en entreprises devraient être reconnus par l'État. La formation sur mesure[1] devrait permettre d'acquérir les accréditations officielles à la reconnaissance d'une formation.

---

(1) Formation sur mesure: programmes généralement de courte durée, taillés sur mesure, souvent organisés à la demande d'employeurs et de corporations professionnelles.

Obstacles liés aux conditions de vie et de travail

Parmi les obstacles qui réduisent l'accessibilité à la formation, les conditions de vie et de travail sont souvent des éléments déterminants.

Ainsi dans les cas où des études à temps plein sont nécessaires, peu d'adultes peuvent se permettre de renoncer à leur unique source de revenus. Par ailleurs, lorsque la formation s'additionne aux heures de travail, elle occasionne un surplus de fatigue difficile à supporter pendant plusieurs années; elle peut avoir des répercussions sur la vie sociale et familiale, par conséquent plusieurs personnes demandent que l'accès à la formation ne soit pas uniquement possible pendant les heures de loisir et déplorent l'absence de congés de formation au Québec.

Certains groupes d'adultes, nous dit-on, sont quasi-totalement exclus de l'accès à la formation à cause de leur situation ou de la nature de leur travail: sous-scolarisation, équipes rotatives de travail, travail saisonnier et horaires des agriculteurs, femmes avec jeunes enfants, etc. Les cas de fermeture d'usine dans lesquels les travailleurs (euses) ne peuvent apprendre d'autres métiers en cours d'emploi avant d'être mis à pied sont également un autre exemple d'obstacles que rencontrent plusieurs adultes quant à la possibilité de formation.

Les syndicats souhaitent pour les mêmes raisons que les employés soient

Obstacles liés à la distance et au territoire

dégagés pendant les heures de travail pour faire de la formation syndicale.

La distance constitue pour un grand nombre d'adultes un obstacle additionnel. Le coût du transport et le temps qu'il faut y consacrer réduisent l'accessibilité à la formation. Qui ne serait pas découragé à l'idée de parcourir 100 km après sa journée de travail pour aller suivre un cours?

De plus, dans la plupart des régions éloignées et des sous-centres, bien des programmes spécialisés ne sont pas offerts, ce qui fait dire à de nombreux milieux qu'on ne peut parler d'égalité des chances et d'équité pour les adultes de ces régions.

Il existe trop peu de possibilités de poursuivre, ailleurs que dans l'institution où l'on s'est d'abord inscrit, un programme de formation interrompu en raison d'un déménagement dans une autre région.

Démocratisation: discrimination

Les syndicats manifestent un intérêt particulier pour les questions relatives à la démocratisation et à la discrimination. Ils constatent que l'inégalité de départ vécue par les jeunes des classes populaires, se répercute chez les adultes: ceux qui ont quitté très tôt le réseau scolaire régulier ou qui n'y ont pas eu accès sont ceux qui sont proportionnellement les moins représentés

en formation des adultes.

Les politiques d'éducation des adultes et de la formation professionnelle ainsi que leur application, nous dit-on, loin de corriger cette situation, demeurent inégalitaires et discriminatoires envers les travailleurs(euses); de plus elles ne tiennent pas suffisamment compte des "laissés pour comptes" du système: immigrants, autochtones, déficients mentaux, handicapés physiques, détenus, travailleurs peu scolarisés, chômeurs, etc.

Les syndicats disent que la qualité de la formation donnée par les employeurs et le temps consacré à celle-ci sont beaucoup plus élevés pour un cadre que pour un non-cadre.

Quant aux femmes, elles se retrouvent dans des ghettos d'emplois qui commandent peu de formation et de perfectionnement; elles sont défavorisées au niveau de l'accessibilité aux programmes de formation professionnelle car le choix des options est plus restreint pour elles que pour les hommes et le perfectionnement n'est possible que dans le métier déjà occupé. Par ailleurs, du fait de leur présence numériquement moins importante chez les cadres et dans les métiers spécialisés au sein des grandes entreprises, l'accès aux programmes de formation en cours d'emploi est limité pour elles.

Accessibilité restreinte à la formation en entreprise

Divers problèmes d'accessibilité ont été soulevés en regard de la formation en entreprise. Les cours ne seraient accessibles aux travailleurs (euses) que s'ils ont un lien direct avec l'emploi occupé. La formation en supervision, elle aussi, serait difficilement accessible aux contremaîtres des petites et moyennes entreprises; les dirigeants des P.M.E. se plaignent de ne pas avoir de programmes de formation qui leur soient accessibles.

On constate aussi que les employés non qualifiés de la production ne peuvent pas toujours accéder à un métier et qu'en général le passage de la non-qualification à la qualification comporte des obstacles quasi insurmontables.

Finalement, dans les cas où des changements technologiques nécessitent de la formation, on constate qu'un nombre très réduit d'employés a accès à cette formation compte tenu que ces changements occasionnent de nombreuses mises à pied dont on n'a pas prévu les impacts. De plus, même si on leur offre de la formation, il arrive souvent que les employés ne peuvent en profiter parce qu'ils ne sont pas assez scolarisés ou qu'ils sont trop âgés.

FORMATION

Programmes insuffisants et inadéquats

Les principales doléances concernent ici l'absence de certains programmes de formation. Pour qui veut travailler en aéronautique ou dans le domaine de la construction, de l'alimentation ou encore devenir travailleur forestier, il existe peu de programmes de formation. Cela vaut aussi pour de nombreux agriculteurs dont les deux tiers n'ont jamais bénéficié d'aucune formation professionnelle initiale à l'instar de ceux qui s'intéressent à l'économie familiale. Les artisans professionnels se considèrent eux aussi laissés pour compte car ils disposent de très peu de programmes de formation et de perfectionnement. En outre, il y a une pénurie généralisée de programmes spécialisés dans la plupart des régions éloignées. Certaines des régions n'ont accès à aucun programme de formation concernant leur économie locale. Le secteur bancaire déplore le fait que Télé-université n'offre pas de formation professionnelle pertinente aux besoins de formation du personnel des banques.

Les programmes qui existent, trop souvent calqués sur ceux des jeunes, ne sont pas axés sur des besoins pratiques et ne répondent en rien aux nécessités du marché du travail. Il n'y a pas de lien d'un programme à l'autre et de manière générale aucun de ces programmes de formation ne prépare à comprendre le contexte socio-économique dans lequel les adultes québécois

vivent. D'autres personnes déplorent le cloisonnement entre les divers secteurs, ainsi que le chevauchement entre les niveaux de formation.

Jugements sur les activités de formation

Bien souvent, les cours ne donnent pas grande satisfaction. On les trouve trop théoriques et d'une portée limitée en formation professionnelle. On y inscrit souvent trop de monde sans vraiment se soucier des aptitudes de chacun. On déplore partout l'absence de cours de recyclage, particulièrement dans certains métiers et l'absence de formation initiale dans dans d'autres métiers. On se plaint également des délais interminables, pouvant parfois aller jusqu'à deux ans, entre la demande d'un cours et son actualisation.

Pendant que certains se demandent si les institutions pourront vaincre l'analphabétisme qui afflige de très nombreux Québécois(ses), d'autres s'interrogent sur l'uniformité des normes, des programmes, des contenus et sur la qualité générale de la formation. Les uns et les autres réclament toutefois un meilleur contrôle de l'acquisition des connaissances, moins d'improvisation, une formation générale plus poussée et davantage de recherches en particulier dans le domaine de l'information et de la documentation. De part et d'autre, l'on souhaite également que s'amenuise le taux d'abandon souvent dû à la disparité d'âge et d'expérience des adultes concernés ou à leurs conditions de vie et de travail.

Enfin, on dénonce vertement ceux qui établissent un lien de cause à effet entre la formation professionnelle et le chômage. Cette façon de voir, estime-t-on, fait de la formation professionnelle un déversoir de chômeurs puisque la formation équivaut alors à une forme de prestation de chômage. Comment donc résoudre ce problème de la formation professionnelle? Certains prétendent qu'il faut délaisser l'approche fondée sur l'offre et la demande et recourir à une approche basée sur le contact direct avec l'adulte. Cette approche devrait être généralisée selon eux sans quoi on ne pourra avoir une idée précise des besoins de l'ensemble de la population.

Dans l'ensemble, les grandes entreprises mentionnent peu de problèmes; elles font davantage part de leur autosuffisance et des moyens qu'elles ont identifiés pour résoudre leurs problèmes de formation.

Les syndicats formulent de nombreuses critiques envers la formation en entreprise. Plus particulièrement, ils affirment que les programmes de formation ont souvent pour effet de réduire la polyvalence des employés et qu'ils sont davantage orientés vers la satisfaction des besoins immédiats de l'entreprise que vers ceux des employés. Ces programmes sont par ailleurs peu connus, souvent discriminatoires et restrictifs, et les travailleurs(euses) n'exercent que très peu de contrôle sur leur contenu. On reproche à la formation de n'exister

Activités de formation en entreprise

Il y a au Québec 438 061 entreprises actives sur le territoire[1], dont:

288 de 500 employés et plus
1 378 de 100 à 499 employés
3 558 de 50 à 99 employés[2]

Sources:
(1) Fichier central des entreprises
(2) Office de la langue française.
31 mars 1981

qu'en fonction d'une meilleure productivité de l'entreprise et d'une adaptation des travailleurs(euses) à la machine. De plus, les cours de perfectionnement ne sont pas crédités et ne donnent pas toujours accès à des promotions.

Dans les cas, où l'apprentissage d'un métier se fait en industrie, certaines associations professionnelles dénoncent la tendance générale de l'industrie à tolérer un contenu informel à l'apprentissage; le contenu de l'apprentissage serait laissé à l'entière discrétion de l'employeur en ce qui a trait aux tâches que l'apprenti apprend à effectuer.

Certains expliquent les problèmes des stages en entreprise, comme complément de formation, par la rareté des milieux qui peuvent les offrir et la pauvreté des expériences qu'ils permettent.

Les entreprises critiquent, quant à elles, le poids que les syndicats accordent à l'ancienneté dans les critères de sélection des candidats à la formation.

Incompétence des formateurs

On se plaint partout de l'incompétence d'un grand nombre de formateurs: les formateurs ne possèdent pas, dit-on, suffisamment de pratique professionnelle ou s'ils sont des gens de métier compétents, ils sont souvent incapables de transmettre leur savoir.

Cette situation s'explique de diverses façons: impossibilité pour les professeurs des milieux éducatifs de maintenir leur compétence pratique dans des domaines en constante évolution; absence à peu près complète de stages en milieu de travail pour ces professeurs; échelles de salaires qui ne favorisent pas les gens de métier; manque de formateurs compétents dans plusieurs domaines associé au fait que des enseignants ne détiennent pas nécessairement une formation d'un niveau supérieur à celui où ils enseignent; manque de connaissances pédagogiques pas toujours jugées essentielles à l'embauche d'un formateur.

On déplore le critère selon lequel les professeurs ayant plus d'ancienneté dans une branche académique soient ceux qui sont choisis pour enseigner en formation professionnelle, quelle que soit leur compétence pratique dans le secteur enseigné. On dénonce aussi le fait que les personnes-ressources, les animateurs, etc., manquent de préparation.

Par contre, les formateurs disent manquer de moyens pour se perfectionner dans des domaines spécialisés et ce, tout spécialement dans les régions éloignées.

Approches pédagogiques inadaptées

Le principal reproche adressé aux institutions scolaires au sujet des

formateurs, tient au fait que la pédagogie de l'enseignement régulier est transposée telle quelle aux adultes. En effet, on ne tient guère compte des expériences de ces derniers et on leur enseigne comme à des enfants.

En plus d'être inadaptées, les méthodes d'enseignement utilisées font appel aux cours magistraux et à la transmission passive des savoirs, reléguant ainsi l'adulte à un rôle de simple consommateur. Il ne peut donc pas participer activement à son apprentissage. On ignore ainsi le réservoir de capacités des adultes et le cheminement impressionnant que ces derniers peuvent faire si on leur en donne les moyens.

De plus, la transmission du contenu se fait selon une approche trop théorique, très éloignée de la réalité des milieux de travail; cette approche ne tient pas compte du vécu des travailleurs(euses) qui les amène à développer un mode d'appréhension de la réalité totalement différent de celui auquel fait appel l'enseignement traditionnel.

Finalement on reproche aux professeurs de ne pas être vraiment intéressés à l'éducation des adultes et de n'y chercher qu'un revenu d'appoint.

EN GUISE DE CONCLUSION, QUELQUES QUESTIONS

Dans la perspective d'une politique globale en éducation des adultes, faudrait-il rattacher la formation professionnelle à la mission du ministère de l'Éducation du Québec ou à celle du ministère du Travail et de la Main-d'oeuvre ou à une autre structure?

Est-il possible de faire reposer le fonctionnement de l'éducation des adultes sur des ententes inter-ministérielles?

Y a-t-il suffisamment de ressources financières, humaines et matérielles en éducation des adultes?

La formation professionnelle doit-elle se modeler sur les besoins des entreprises ou doit-elle, comme le souhaitent certains, favoriser d'abord et avant tout la participation à l'édification d'une véritable démocratie économique, sociale et culturelle?

Comment faire en sorte que l'on puisse offrir à tous une formation professionnelle élargie et répondre en même temps aux impératifs du marché du travail? De même, quel serait le rôle de l'entreprise dans le contexte d'une formation non exclusivement axée sur la tâche?

LES ORGANISMES ENGAGÉS DANS LA VIE SOCIALE,

CULTURELLE ET POLITIQUE

LES ORGANISMES ENGAGÉS DANS LA VIE SOCIALE, CULTURELLE ET POLITIQUE

L'univers de l'éducation des adultes ne se limite pas à la formation de type scolaire ou à celle qui se fait dans le monde du travail. Il existe au Québec un secteur d'éducation trop souvent considéré comme marginal par le milieu institutionnel. Nous songeons ici aux organismes de services communautaires: cliniques juridiques, média communautaires, cliniques de santé, club de consommateurs, coopératives de logements, centres d'animation, Y.M.C.A.-Y.W.C.A., services de bénévoles, services de documentation et d'information... Il existe également des organismes davantage tournés vers la vie associative: syndicats[1], groupes populaires, de femmes, de jeunes adultes, ethniques, de locataires, écologiques, ruraux, religieux, du troisième âge, ou d'handicapés... Ce secteur d'éducation est encore plus vaste puisque nous devons y adjoindre les organismes parapublics: bibliothèques, musées, C.L.S.C., C.S.S., centres culturels, C.O.F.I., services de loisirs municipaux, hôpitaux et certains comités consultatifs (ex.: Conseil du statut de la femme, Conseil de la culture).

(1) On retrouve la problématique syndicale (C.S.N., C.E.Q., F.T.Q., C.S.D., U.P.A.) développée dans les sections précédentes. Cependant, il ne faut pas oublier que les syndicats ont aussi une vie associative et que sur ce plan leurs préoccupations ne sont pas différentes des autres organismes énumérés ci-dessus.

Ce que disent les organismes engagés dans la vie sociale culturelle et politique

Autant d'organismes qui, comme tant d'autres, à divers degrés et à leurs façons, sont engagés dans l'éducation des adultes. Leurs préoccupations embrassent l'ensemble des activités humaines de production ou de consommation visant le développement des individus et/ou des collectivités.

Les activités éducatives émanant de la vie sociale, culturelle et politique dépendent tantôt de l'initiative directe des citoyens, tantôt de l'initiative de l'État. Bien qu'il ne soit pas toujours facile de départager la part de l'un et de l'autre, nous avons retenu cette distinction car elle s'avère importante du point de vue des problèmes exprimés et des recommandations souhaitées. Cela explique pourquoi nous avons choisi de présenter tout d'abord le point de vue des organismes volontaires et ensuite celui des organismes parapublics.

Nous ne relèverons pas de façon exhaustive tous les problèmes qui ont été soumis à la Commission par les différents organismes intervenant dans le domaine de la vie sociale, culturelle et politique des citoyens. Dans ces quelques lignes, nous tenterons de faire état des principaux problèmes dont on nous a fait part. Il s'agit donc exclusivement du point de vue des groupes ou organismes qui se sont exprimés.

PREMIÈRE PARTIE

LES ORGANISMES VOLONTAIRES
(O.V.E.P.)

LA LÉGITIMITÉ DE L'ÉDUCATION POPULAIRE AUTONOME

514 O.V.E.P. ont été subventionnés par la D.G.E.A. en 79-80

Reconnaissance officielle...

... mais absence de soutien

Pour les intervenants des organismes volontaires engagés dans l'éducation des adultes, la légitimité de leurs activités éducatives ne fait aucun doute. En effet, selon eux, ces activités sont élaborées en lien étroit avec la communauté, elles sont innovatrices, souples et accessibles, non-académiques, de qualité et ce, avec un minimum de ressources. Bref, selon eux, les organismes volontaires ont une meilleure capacité que le milieu institutionnel pour répondre aux besoins changeants de la communauté où ils sont engagés.

Bien que les intervenants des organismes volontaires admettent que l'État reconnaît officiellement la légitimité de leurs activités éducatives, ils estiment néanmoins qu'en pratique, celui-ci ne les soutient pas.

Pour la plupart des organismes volontaires, cette attitude de l'État vis-à-vis la légitimité de l'éducation populaire autonome, qui équivaut d'après eux à une négation de leur reconnaissance dans les faits, prend plusieurs formes. Tout d'abord, les intervenants estiment que le milieu institutionnel cherche à

Marc Plamondon dans la revue du ministère des Affaires sociales en juin 1975, évaluait à plus de 800,000 les adultes faisant du bénévolat, sous une forme ou une autre, soit 25% de la population adulte du Québec.

récupérer leurs initiatives, à les intégrer ou à enfermer leur démarche dans des structures rigides. C'est pourquoi ils dénoncent le fait que l'éducation extra-scolaire ne soit pas reconnue par les institutions d'enseignement, le fait qu'on utilise des organismes volontaires pour combler, à bon compte, les lacunes des organismes gouvernementaux, et le fait que le M.E.Q. impose son cadre de priorités et s'ingère dans les contenus des activités éducatives. Ensuite, les intervenants notent qu'il y a une disproportion croissante entre les subventions demandées et celles accordées. De plus, la pression que les critères d'attribution des subventions exercent sur les organismes est telle que ceux-ci risquent d'être éloignés de leur vocation initiale.

Derrière cette non-reconnaissance dans les faits de l'éducation populaire autonome, il y a, selon les intervenants, un problème de fond: le milieu institutionnel semble douter de la capacité des citoyens de se prendre en main, de définir leurs besoins et d'appliquer les solutions qui leur conviennent à travers une démarche collective.

Problèmes particuliers

Plusieurs associations religieuses, plusieurs groupes de femmes et des media communautaires ont fait état de problèmes qu'ils rencontrent quant à la reconnaissance officielle de la dimension éducative et particulière de leurs interventions.

Problème prioritaire

De nombreux intervenants ont réclamé que la Commission fasse de la légitimité de l'éducation populaire autonome une question prioritaire, puisque plusieurs problèmes se rattachent à cette question: le financement, les ressources, l'accessibilité... Dans cette optique il est important de retenir que, selon les intervenants, c'est l'indépendance d'action et le dynamisme même des organismes volontaires qui sont touchés par le problème de la reconnaissance et du soutien de leurs pratiques éducatives.

FINANCEMENT ET RESSOURCES

De nombreuses sources de financement:

- ministère de l'Education (D.G.E.A.)
- ministère des Affaires culturelles
- ministère des Affaires sociales
- ministère du Loisir, de la Chasse et de la Pêche
- diverses commissions scolaires
- Commission d'emploi et d'immigration du Canada

Rares sont les organismes volontaires engagés dans le domaine de l'éducation des adultes qui n'ont pas abordé les problèmes de financement et de ressources auprès de la Commission.

Nature du financement et conséquences

En ce qui concerne le financement des organismes volontaires, les intervenants ont surtout insisté sur le fait qu'il soit attribué à court terme (annuel), insuffisant et versé en retard. Selon eux, une telle façon de financer les organismes volontaires a de graves conséquences. Elle entraîne des réorganisations continuelles, une déstabilisation des organismes et l'impossibilité de planifier quoi que ce soit.

Mode de financement bureaucratique

La question du mode de financement préoccupe aussi beaucoup les organismes volontaires. La présence de nombreuses sources et programmes de

- Secrétariat d'État
- Centraide
- diverses corporations religieuses
- diverses corporations privées
- diverses formes d'auto-financement

financement oblige les organismes à s'adapter aux objectifs de ces derniers et les conduit même à traduire leurs objectifs dans les termes des programmes, ce que d'aucuns appellent "mentir". De plus, indépendamment des sources de financement, les organismes doivent souvent composer avec des dates de présentation différentes, des formules d'application reçues à la dernière minute, des critères flous et des formulaires complexes. Loin d'être en voie de s'atténuer, les formalités gouvernementales augmentent chaque année selon les intervenants . De plus, plusieurs organismes volontaires dénoncent l'imposition de priorités conjoncturelles et externes à la logique des organismes et la confusion qui en résulte, de même que la reconnaissance d'organismes de toutes sortes comme dispensateurs d'activités d'éducation populaire.

Conséquences

Le mode de financement des organismes volontaires exige que beaucoup d'énergies soient consacrées d'abord et avant tout à la recherche de fonds, ce qui a pour conséquence de pénaliser les activités éducatives. De même, l'imposition de normes et de priorités a souvent pour conséquence l'utilisation d'un cadre d'apprentissage qui privilégie la transmission verticale de connaissances aux dépens de l'apprentissage à travers l'action collective.

Budget insuffisant et coupures

Quant au volume du financement, la plupart des organismes le considèrent comme insuffisant. Plusieurs organismes ont fait observer que l'accroissement

La D.G.E.A a alloué en 79-80,
3 047 700$ aux O.V.E.P.
La D.G.E.A. répond à 55%
des demandes exprimées
en 76-77 et à 23% en 79-80

annuel des budgets ne suivait pas le taux d'augmentation des demandes ni celui du coût de la vie.

Les coupures budgétaires du gouvernement dans le secteur de l'éducation populaire ont été vivement dénoncées par plusieurs organismes volontaires. Ces coupures créent un manque de continuité dans les efforts des organismes, ce qui a des conséquences néfastes pour certains groupes de la population. C'est, entre autres, le cas des handicapés.

Accès difficile aux ressources techniques et humaines

Le problème des ressources techniques et humaines pour les organismes volontaires peut se résumer à un problème d'accessibilité: les organismes ont des difficultés d'accès aux locaux, équipements et ressources humaines des institutions publiques, pour leurs activités d'éducation. De plus, certains organismes signalent un besoin d'éducateurs capables d'oeuvrer avec des clientèles particulières (ex.: les handicapés). D'autres dénoncent l'insuffisance de services administratifs, de locaux (ex.: fermeture d'écoles), et d'équipements.

ACCESSIBILITÉ

Tout aussi importants que les problèmes de financement et de ressources, les problèmes d'accessibilité (financiers, géographiques, situation familiale, situation au travail et situation personnelle) recoupent un ensemble de situations, tantôt particulières, tantôt générales, qui s'inscrivent dans la préoccupa-

tion plus globale de la démocratisation de l'enseignement.

Pour les moins scolarisés

Le principal problème d'accessibilité dont les organismes volontaires ont fait état, concerne les adultes qui sont les moins scolarisés. En effet, toutes proportions gardées, ce sont eux qui bénéficient le moins des services d'éducation aux adultes. Le système actuel, selon eux, loin de corriger les inégalités de départ ne fait que les amplifier.

Pour les femmes

Plusieurs organismes volontaires ont traité du problème de l'accessibilité à l'éducation des adultes pour les femmes. Les problèmes de garde d'enfants, d'horaire, d'accès à la formation professionnelle, de dépendance économique à l'égard du mari, d'informations adaptées et de cours "ghettos" (ex.: la sur-représentation des femmes dans les cours socio-culturels non crédités), ont été maintes fois dénoncés.

Pour les exclus du système

Finalement, les organismes volontaires ont identifié plusieurs groupes d'adultes qui ont de sérieux problèmes d'accessibilité. Il s'agit des immigrants, des autochtones, des déficients mentaux, des jeunes adultes, des handicapés, des détenus et des personnes âgées. C'est parmi ces adultes que l'on rencontre le plus souvent des problèmes d'analphabétisme, de chômage, de sous-scolarisation et de pauvreté économique. Les politiques d'accessibilité quant

aux horaires, lieux de formation, formats des activités, services d'information, architecture des lieux et dépenses inhérentes à l'éducation sont particulièrement importantes pour ces catégories d'adultes.

Priorités / ressources

Démocratiser l'enseignement et accroître l'accessibilité ne peut se faire sans ressources. Puisque le financement de l'éducation des adultes repose en grande partie sur des fonds publics, il devient évident que la responsabilité politique de l'augmentation des ressources dans le domaine de l'éducation des adultes repose sur des choix de priorités sociales par les gouvernements et les contribuables.

FORMATION

Il serait pratiquement impossible de faire état de tous les problèmes se rattachant aux activités éducatives qui ont été soumis à la Commission par les organismes volontaires. Nous avons donc relevé ceux dont la fréquence et l'ampleur étaient telles qu'il devenait impossible de ne pas en parler.

Les problèmes reliés aux formes d'activités et à la pédagogie, soumis à la Commission par les organismes volontaires, recoupent et donnent corps aux revendications concernant la démocratisation et l'accessibilité à l'éducation des adultes. Cela permet de mettre en évidence que la démocratisation et l'accès à l'éducation des adultes sont, selon les intéressés, des objectifs non

atteints. Pour les organismes volontaires, plusieurs blocages quant à l'âge, au sexe, à la culture, à la classe sociale, persistent et contribuent à faire de l'éducation des adultes un domaine qui assume et renforce les inégalités de départ dans la société.

Les organismes abordent aussi les problèmes pédagogiques qui leur sont particuliers et surtout ceux que rencontrent leurs membres dans les institutions ou la société en général.

Formation coupée du vécu des adultes

La formation donnée par les institutions d'enseignement est, selon plusieurs organismes, coupée du vécu des adultes. Ce problème que l'on rattache aux éducateurs et aux programmes est encore plus durement ressenti, selon eux, par les adultes qui proviennent de milieux populaires. L'intégration de l'éducation des adultes au système institutionnel cause, selon eux, la passivité des citoyens car ils sont davantage considérés comme consommateurs que comme producteurs de savoir.

Formation coupée des réalités sociales

Selon plusieurs organismes, la formation des adultes en milieu scolaire prépare mal les individus aux réalités et problèmes du milieu de travail, au fonctionnement de la société et aux réalités économiques et juridiques qu'ils rencontrent. Plusieurs affirment que la formation générale de base est essentielle pour comprendre les changements sociaux actuels.

Décloisonner les types de formation

L'existence de trois types de formation (générale, professionnelle et socio-culturelle) suscite plusieurs commentaires de la part des organismes volontaires. Selon eux, la formation générale est plus valorisée socialement que la formation professionnelle en ce sens qu'elle permet plus de mobilité dans et hors du lieu de travail, une meilleure capacité de s'organiser pour exiger de meilleures conditions de travail et une meilleure sécurité, eu égard aux changements technologiques et aux fermetures d'usines. Cette valorisation serait aussi le reflet, selon certains organismes, de la division qui existe dans nos sociétés entre le travail manuel et le travail intellectuel.

De même, la formation dite socio-culturelle est, selon plusieurs, perçue comme "sérieuse" lorsque des hommes y participent (ex.: photo, mécanique) et dévaluée là où il n'y a que des femmes (ex.: artisanat, macramé). Ces "ghettos" féminins se rencontrent aussi en formation professionnelle.

Pour plusieurs organismes, il ne devrait pas y avoir de cloison étanche entre les divers types de formation. On pourrait ainsi répondre aux besoins économiques et sociaux inhérents à toute démarche éducative des adultes, d'invidus ou de groupes.

Décloisonner les niveaux de formation

Le cloisonnement entre les niveaux académiques suscite, selon les organis-

mes, des problèmes d'accès à l'information et oblige les adultes à affronter de nombreux interlocuteurs. Cela facilite le jeu de "ping-pong" au niveau des responsabilités, brise la continuité dans les offres de services, rend l'accès géographique parfois plus difficile et dans bien des cas, crée de véritables chasses gardées.

Evaluation des éducateurs d'adultes

Plusieurs organismes se sont plaints des éducateurs d'adultes. Selon eux, plusieurs éducateurs méconnaissent les adultes et par voie de conséquence la pédagogie qu'il faut privilégier pour ceux-ci. Incompétence, paternalisme, manque de souplesse et de remise en question, sont souvent dénoncés. De plus, certains organismes volontaires, tels que les regroupements de personnes âgées, désirent que l'enseignement soit dispensé principalement par des pairs.

Insuffisances et contraintes

Parmi les carences d'activité éducatives, des organismes ont relevé celles-ci: le nombre insuffisant de cours de préparation à la retraite, le manque de formation du personnel des établissements et services qui s'occupent des cas de viol et de violence faite aux femmes, le manque d'encadrement pour les femmes qui désirent retourner sur le marché du travail. Quand ces services ou programmes sont offerts on note que, très souvent, ils endossent les stéréotypes véhiculés dans la société (ex.: stéréotype envers les femmes, les personnes âgées). Plusieurs organismes disent qu'il est difficile d'appliquer

Développement de l'éducation à distance

la norme 1/15 et de se plier aux démarches administratives de tous ordres, exigées par le milieu institutionnel pour une activité de formation.

Certains déplorent que l'on n'offre pas un système complet d'éducation à distance. D'autres estiment que la formation de niveau collégial devrait être donnée à distance. Par conséquent, elle devrait être confiée à un organisme créé à cet effet ou à un cégep en particulier.

Plusieurs intervenants des organismes volontaires ont mis en relief la formation à distance pour les femmes à la maison, la famille en général (avec support télématisé), les handicapés et les détenus. Pour ces deux dernières catégories on met l'accent sur l'intervention d'un conseiller auprès des adultes.

L'avènement de la télématique fait craindre, à certains organismes, un nouveau mode d'industrialisation de l'éducation des adultes, la monopolisation des contenus, la déqualification des éducateurs, l'individualisation et la standardisation de situations d'apprentissage, un contrôle social accru du développement culturel, une modification de la structure d'emploi et un renforcement de la tendance monopolistique en électronique. Par contre, d'autres accueillent la télématique comme une technologie "écologique" (évitant de se déplacer pour apprendre ou travailler), susceptible de stimuler l'auto-formation des adultes

et d'individualiser vraiment les cheminements éducatifs.

"Démocratiser l'éducation de masse"

Bien que relativement peu de voix se soient fait entendre sur ce sujet, certains groupes ont dénoncé le caractère autoritaire et commercial des media de masse et l'on réclame la démocratisation de l'accès aux media. On déplore que la télévision commerciale, cette "grande école du soir", ne diffuse pas d'émissions éducatives aux heures de pointe.

De même, on regrette que les productions à caractère éducatif ne soient pas accessibles aux institutions ou aux associations. Finalement, on se plaint de Radio-Québec en lui demandant de jouer pleinement la régionalisation et la diversification de sa programmation éducative.

STRUCTURES ET MANDATS

Les organismes volontaires font peu état des problèmes de structures et de mandats, sauf lorsque cela touche directement leurs membres.

Organisation inadéquate des ressources

L'enchevêtrement des services, le nombre d'agents en charge des programmes, le chevauchement des gouvernements fédéral et provincial, la priorité donnée au travail et au chômage sont des problèmes qui touchent néanmoins de près les organismes volontaires. Ces problèmes prennent encore plus de relief lorsqu'il s'agit de catégories particulières d'adultes, notamment les

femmes (ex.: le programme "nouveau départ" connaît de multiples problèmes quant à sa survie au sein des institutions, cégeps et universités).

Conséquences

Selon les organismes, le fait que les programmes actuels de formation pour les adultes soient sous la responsabilité de services gouvernementaux et soient exécutés dans des lieux institutionnels variés ne favorise pas une formation qui répond aux demandes des adultes.

Bureaucratie

La bureaucratisation du processus d'allocation, selon eux, alourdit les programmes de subventions aux organismes volontaires sans tenir compte de certains besoins urgents du milieu. De plus, lorsqu'une collaboration s'établit entre les organismes volontaires et les institutions c'est plus souvent le fait de l'initiative d'individus que de la dynamique des structures en place.

DEUXIÈME PARTIE

LES ORGANISMES PARAPUBLICS

Dans cette deuxième partie, il aurait été facile de regrouper les problèmes de financement, d'accessibilité et autres en fonction du secteur d'activité des organismes: santé et affaires sociales, milieu carcéral, loisir, bibliothèques et musées. Nous avons plutôt préféré une présentation par thème, tout en identifiant l'interlocuteur, afin de permettre au lecteur de suivre le même cheminement que dans les sections précédentes. Conséquence heureuse de cette présentation, les problèmes des organismes parapublics ne sont pas isolés les uns par rapport aux autres.

FINANCEMENT ET RESSOURCES

Les problèmes de financement et de ressources des organismes parapublics n'ont pas l'acuité de ceux des organismes volontaires dont c'est souvent la survie même qui est en jeu. Cependant, les problèmes de restrictions budgétaires, de priorités et de coordination des ressources se posent aussi de façon très vive pour la plupart des organismes parapublics.

Il existe 81 C.L.S.C implantés dans les différentes régions du Québec; 19 autres sont en voie d'implantation pour l'année 1981. Source: mémoire de la Fédération des C.L.S.C. à la C.E.F.A.

Fonds insuffisants et coupures budgétaires

Certains intervenants en **milieu hospitalier** disent que dans un contexte de restrictions budgétaires les dépenses de formation sont souvent touchées. De plus, selon eux, le M.A.S. n'accorde aucune place aux programmes d'éducation à la santé s'adressant aux patients dans le budget global d'un hôpital.

Il existe 245 centres hospitaliers, 44 pour des soins de courte duree, 92 pour soins prolonges et 109 mixtes. Ces etablissements regroupent environ 77% des employés du reseau des Affaires sociales.
Source: M.A.S., Fichiers des etablissements de sante et de services sociaux, au 5 avril 1978.

On denombre, en 1978, 56 centres de services sociaux.
Source: M.A.S., idem.

Finalement, on ne remplace pas l'employé qui part en congé de formation ou participe durant son temps de travail à de la formation, ce qui occasionne une charge de travail plus lourde à ceux qui restent.

De leur côté, les **C.L.S.C.** affirment que leurs budgets de fonctionnement ne prévoient pas de fonds pour leurs programmes d'éducation populaire. Seule une partie du personnel peut être mise en disponibilité pour ce type de formation.

Les **bibliothèques** et les **musées** souhaitent obtenir les fonds nécessaires à l'achat de matériel, des budgets spéciaux pour augmenter leurs collections ainsi qu'une plus grande coopération avec le milieu de l'enseignement par le biais de budgets conjoints. Certains seuils de subventions sont également contestés.

Mode de financement inadequat

Pour les **organismes de loisirs,** le système actuel de financement, basé sur des heures/groupes, n'offre pas assez de souplesse pour développer des services d'aide personnelle et d'animation communautaire.

Problèmes de ressources humaines

Les **bibliothèques** et les **musées** connaissent un besoin urgent en personnel permanent qui aiderait à l'enrichissement des connaissances, de la sensibilité et de la créativité des utilisateurs de ces lieux. Spécialement on note que

Le Service de bibliothèques publiques du ministère des Affaires culturelles dénombre 121 bibliothèques réparties à travers le Québec en 1981, dont 109 municipales et 10 bibliothèques centrales de prêts.

Pour l'année 1980-81, la Direction des musées du ministère des Affaires culturelles subventionne 52 musées à travers le Québec, dont 50 à but non lucratif et 2 d'Etat. Il existe aussi 20 musées à but non lucratif non subventionnés.

Sources d'augmentation des coûts

certaines petites municipalités ne peuvent payer les salaires d'un personnel professionnel dans les bibliothèques.

Du côté des ressources humaines en **loisir,** on note que les salaires des éducateurs varient du simple au double selon qu'ils oeuvrent dans le cadre d'un cours organisé par un service d'éducation aux adultes ou d'un atelier socio-culturel organisé par une municipalité. Certains organismes de loisirs observent un malaise profond chez les animateurs, malaise dû au travail à la pièce, au manque de sécurité d'emploi, de formation et de soutien technique. De plus, il n'y a ni personnel ni budget pour la réalisation régulière de stages de formation pour bénévoles en loisirs et certains en réclament.

Pour les organismes s'occupant de la formation en **milieu carcéral**, ce sont surtout les problèmes des ressources humaines qui ont retenu l'attention. L'obligation qu'ont les commissions scolaires d'engager des professeurs syndiqués crée, selon eux, des problèmes d'organisation et de relations de travail. De plus, en milieu carcéral, l'éducateur est d'abord considéré comme un "agent de la paix". Cela entraîne des règlements et des conditions de travail peu compatibles avec un enseignement efficace.

Certains organismes voient dans la lourdeur des structures administratives de

l'éducation des adultes, le nombre croissant de professionnels et d'employés de soutien, une source importante d'augmentation des coûts.

ACCESSIBILITE

Les **organismes parapublics** ont, dans l'ensemble, retenu certains types de problèmes d'accessibilité. Tout d'abord, plusieurs organismes soulignent que les informations adressées au grand public ne rejoignent pas les personnes qui en ont le plus besoin. Ces informations demeurent obscures, compliquées et peu motivantes. Ensuite, ces organismes ont soulevé la question des acquis de formation et d'expérience qui ne sont généralement pas reconnus. Finalement, plusieurs problèmes de sensibilisation aux besoins de certaines catégories d'adultes, tels les immigrants, ont été mis en évidence par plusieurs organismes parapublics.

En mai 1980, le Service de recherche socio-économique du ministère du Loisir, de la Chasse et de la Pêche dénombre 217 services municipaux de loisirs et 40 à 50 centres de loisirs inter-municipaux.

Pour les handicapés

Les barrières financières et de communication concernant les handicapés sont dénoncées par plusieurs **organismes de santé** et les **groupes d'handicapés,** de même que l'absence de ressources humaines qualifiées et de matériel adapté à des déficiences particulières.

Pour les détenus

En **milieu carcéral** de juridiction fédérale, plusieurs problèmes d'accessibilité surgissent du fait qu'il est difficile, dit-on, de concilier les objectifs sécuritaires du milieu avec les besoins de formation des détenus (ex.: informa-

tion, reconnaissance des acquis, évaluation des dossiers...).

Pour les employés

Par ailleurs, tous les **hôpitaux** n'accordent pas à leurs employés la même accessibilité à la formation. C'est le cas, entre autres, des employés de nuit et des catégories d'employés autres que le personnel des soins infirmiers. De plus, les hôpitaux admettent que dans une perspective de décentralisation, le développement de ressources humaines pour les établissements du réseau des affaires sociales nécessite une rationalisation qui passe par la formation de personnel spécialisé.

Problèmes reliés à la distance et aux horaires

Certains **organismes de loisirs** ont fait état du problème que soulèvent les longs trajets pour suivre des cours, de la difficulté des adultes de s'astreindre à des horaires fixes et réguliers, ainsi que du manque d'accessibilité de services le soir dans certains secteurs (ex.: tourisme).

FORMATION

Bilan critique

Une formation professionnelle et socio-culturelle vue comme l'extension du système d'enseignement pour les jeunes, le peu de prise des citoyens sur les décisions touchant l'éducation des adultes dans les institutions publiques, une formation qui empêche les adultes de développer leur autonomie, tels sont quelques thèmes généraux qui ont été développés par plusieurs **organismes parapublics** en ce qui concerne la formation. Certains vont même plus loin dans

leur jugement, réduisant l'éducation des adultes à un bien de consommation, un outil de promotion sociale ou salariale chiffrable en crédits ou certificats.

Pour d'autres, on souhaite que la déscolarisation de l'éducation des adultes englobe ce qu'ils appellent l'"académisation" et la "diplomation", apanage des cégeps et des universités. Plusieurs intervenants regrettent que l'évaluation des cours et des services soit plus quantitative que qualitative et que le nombre d'inscriptions demeure le critère administratif principal pour continuer à offrir une activité. La formation est beaucoup plus accessible dans les grands centres urbains que dans les régions excentriques, disent certains. Enfin, pour d'autres, il faut prendre garde de ne pas caractériser l'adulte selon une définition trop restrictive qui exclurait certaines personnes déficientes mentales.

Absence de politique en formation professionnelle

Les **hôpitaux** admettent que l'employé(e) participe très peu à la définition de l'activité de formation. On note aussi que le milieu de travail ne permet guère à l'employé de poursuivre sa formation dans le cadre de ses horaires de travail. Certains rapportent que plusieurs évaluations de la formation ont permis de constater que l'employeur n'accordait pas le support nécessaire ou ne créait pas le cadre propice à la mise en application des connaissances acquises par l'employé(e). Le contenu de la formation est jugé, par plusieurs, comme davantage tourné vers une pratique clinique et individuelle

que préventive et collective.

De façon générale, pour certains, la formation professionnelle n'est pas assez ajustée à l'évolution du marché du travail et donc ne prépare pas les adultes en fonction des emplois.

Problèmes de formation propre aux assistés sociaux

Du côté des bénéficiaires de l'aide sociale, on note que les dispensateurs de formation professionnelle ne tiennent pas suffisamment compte du fait que ces adultes sont hors du marché du travail depuis longtemps. De plus, plusieurs **organismes sociaux** demeurent sceptiques quant à la possibilité, pour les assistés sociaux, de réintégrer un emploi où ils ont acquis de l'expérience, compte tenu des exigences de scolarité de plus en plus élevées exigées par un grand nombre d'employeurs.

Aux détenus

Les intervenants de la formation en **milieu carcéral** soulignent que la formation des détenus ne doit pas uniquement être axée sur la formation professionnelle, la dimension socio-culturelle aiderait à susciter une motivation au travail, aux valeurs sociales, un éveil des particularités de chaque individu.

Rôle inadéquat de certains organismes dans la formation

Alors que les bibliothèques scolaires ne sont ni adaptées ni accessibles aux adultes, les **bibliothèques municipales**, souvent affiliées à une bibliothèque

centrale de prêt sur un territoire, ne peuvent jouer un rôle très actif dans la formation des adultes. En effet, même si les bibliothèques municipales sont plus près des gens et moins contraignantes que les bibliothèques scolaires, les volumes qui s'y retrouvent ne comblent pas les besoins scolaires.

Redéfinir la formation socio-culturelle

Pour leur part, certains **musées** récusent l'image élitiste leur étant généralement attribué par les gens et voudraient jouer un rôle plus grand dans la formation des adultes.

Plusieurs intervenants du domaine du **loisir** refusent que ce secteur soit confiné à des activités "d'initiation". D'autant plus qu'il y a, selon eux, un manque de continuité très net entre les cours d'initiation et la formation de type professionnel. En matière d'évaluation, les intervenants soulignent qu'il y a absence de mécanismes d'évaluation et de réseaux de formation en éducation des adultes pour les intervenants en loisir. Certains regrettent que des écoles professionnelles de théâtre, de danse ou de musique ne fassent que de la formation pour les jeunes aspirant à devenir des professionnels.

Sur le plan municipal, on ne se plaint pas de l'aide apportée par les services municipaux. Toutefois, en milieu rural, ce n'est pas toujours le cas. Des petites municipalités ont des difficultés, dit-on, à trouver le nombre requis de participants pour offrir certaines activités.

STRUCTURES ET MANDATS

Absence de responsabilité, de concertation et de coordination

Selon les intervenants du **loisir**, les municipalités ne prennent pas leurs responsabilités dans les cours de formation socio-culturelle. Les intervenants notent aussi la duplication des services et programmes de formation pour les administrateurs bénévoles, les techniciens d'activités et les cadres. Il y a absence de concertation des intervenants régionaux en formation sur des objectifs de développement des ressources et absence d'une politique provinciale concernant la formation et la qualification des intervenants, ce qui amène, selon eux, de nombreux problèmes, notamment: le dédoublement des clientèles, l'accès difficile aux ressources, la tarification différente, la sous-utilisation des ressources humaines, la répétition de stages et de programmes de formation.

Plus spécialement, les intervenants du **loisir** dénoncent entre autres l'infiltration des S.E.A. dans leur champ, le fait qu'ils ne peuvent bénéficier comme les comités de parents, de la gratuité des locaux scolaires, les écarts de salaire des formateurs d'une structure à l'autre et enfin, les problèmes de concertation entre les municipalités et les institutions scolaires.

Ces problèmes de structures et de mandats amènent les intervenants à soulever bon nombre de questions comme: en quoi une activité de loisir peut-elle être différente d'un cours offert à l'éducation des adultes? L'éducation populaire devrait-elle relever d'un cadre de loisir ou d'un cadre scolaire?

Le fait que les **musées** soient rattachés au M.A.C. donne lieu à une impasse lorsqu'il s'agit de coordonner des activités éducatives avec des institutions relevant du M.E.Q. Selon plusieurs intervenants, cela soulève le problème plus général du découpage des champs d'intervention des ministères lequel rend quasi impossible une base commune d'intervention et une même orientation au sein de l'appareil gouvernemental. Ce problème incite plusieurs organismes à aller frapper à d'autres portes qu'à celle de leur ministère tuteur.

CONCLUSION

Quelques questions

De cet ensemble de problèmes, nullement exhaustif, soumis par les organismes engagé dans la vie sociale, culturelle et politique des adultes, on peut conclure qu'il y a un manque évident de politique en matière de formation. Comment réduire les chevauchements de responsabilités entre ministères? Comment permettre aux organismes volontaires une plus grande accessibilité et une meilleure utilisation des ressources humaines, techniques et financières? Finalement, comment soutenir ce secteur d'éducation en lui donnant la place qui lui revient en éducation des adultes? Voilà quelques questions qui méritent réflexion.

TROISIÈME PARTIE

Vers des solutions: quelques hypothèses à discuter

- Le décloisonnement des formations
- Vers un système cohérent d'éducation des adultes
- La formation des adultes qui travaillent
- L'éducation des adultes à travers la vie associative
- La formation à distance
- Les éducateurs d'adultes: professeurs, formateurs, enseignants
- Le financement de l'éducation des adultes
- Quelques notes: l'alphabétisation, le milieu carcéral, les media, la télématique

EN GUISE DE CONCLUSION

Vers la mise en oeuvre d'une politique globale

Des modèles concrets et une perspective d'ensemble

Cette partie propose des hypothèses reflétant ce que pourrait ou devrait être la politique d'ensemble en éducation des adultes. Nous avons cherché à formuler des modèles concrets portant sur l'ensemble du processus d'éducation des adultes de notre collectivité. Nous ne mentionnons donc pas explicitement les populations rejointes par les hypothèses et n'apportons pas des suggestions point par point à chacune des revendications énoncées dans la deuxième partie du document. Cependant, nos hypothèses apportent des éléments de réponses à des problèmes, tant par le "système cohérent" que par les modes de fonctionnement préconisés.

1. LE DÉCLOISONNEMENT DES FORMATIONS (pp. 203-212)

Les expressions formation générale, professionnelle, socio-culturelle, etc., laissent planer des ambiguïtés sérieuses aussitôt que l'on cherche à cerner la réalité de l'éducation des adultes. Nous pensons qu'il faut tendre à un décloisonnement de ces formations pour en arriver à une perception plus globale.

2. VERS UN SYSTÈME COHÉRENT D'ÉDUCATION DES ADULTES (pp. 213-248)

2.1 Un maître d'oeuvre unique: l'Office de l'éducation des adultes

Nous proposons ensuite un système global qui veut répondre aux questions de légitimité et de structures. Nous identifions un maître d'oeuvre possible de l'action collective en éducation des adultes: **l'Office de l'éducation des adultes.**

2.2 Une "Loi concernant l'accès des adultes à l'éducation"

L'éducation des adultes et ceux qui y interviennent ne possèdent pas, à ce moment-ci, de légitimité suffisante pour assurer le rôle social qui leur est par ailleurs dévolu. Nous proposons donc que le législateur tranche une fois pour toutes cette situation en enchassant dans une **loi-cadre** l'ensemble de la réforme.

2.3 Une structure qui respecte la population dispersée sur le territoire: le Centre régional d'éducation des adultes

Notre tournée nous a montré combien les réalités locales et régionales étaient à la fois riches et différentes. Les adultes, individuellement et collectivement, sont capables de prendre en charge leur réalité, dans la mesure où nous pourrons mettre à leur portée un outil dont les dimensions et le fonctionnement seront à l'échelle des besoins des populations dispersées sur le territoire. C'est ce que nous tentons de faire par la création des **centres régionaux d'éducation des adultes.**

3. LA FORMATION DES ADULTES QUI TRAVAILLENT: UNE CONCEPTION ÉLARGIE DE LA POPULATION À REJOINDRE **(pp. 249-266)**

Nous avons voulu tenir compte et placer sur le même pied, en ce qui a trait à l'éducation des adultes, tous les adultes qui travaillent, qu'ils soient ou non rémunérés.

3.1 Un même droit et des différences d'application

Nous tenons ainsi à reconnaître formellement le droit de tous à l'éducation des adultes, tout en sachant que des réalités de vie différentes commandent des approches différentes. Le modèle proposé décrit la contribution des entreprises et certains autres mécanismes de support financier. Nous postulons aussi que ces plans ne devraient pas contribuer à accroître les écarts entre les favorisés de l'éducation et les autres et qu'il faudra parfois viser prioritairement des clientèles-cibles.

4. L'ÉDUCATION DES ADULTES À TRAVERS LA VIE ASSOCIATIVE (pp. 267-284)

La vie associative fournit à plus d'un titre des services de grande valeur. La Commission reconnaît le rôle prépondérant des organismes non scolaires et les considère comme d'authentiques porteurs de l'activité éducative.

Trois types de groupements:

- les organismes d'éducation populaire
- les organismes de promotion collective
- les mouvements sociaux

La Commission distingue, sur la base de leurs activités, trois types de groupements. Elle développe, pour chacun d'eux, des hypothèses quant à la reconnaissance de leur action et à leur financement.

5. LA FORMATION À DISTANCE; UNE RÉPONSE À L'ISOLEMENT (pp. 285-300)

Les distances géographiques, sociales, psychologiques ou culturelles ont, comme corollaire, l'isolement. Pour le rompre ou pour le diminuer, une pratique d'enseignement à distance s'impose et la Commission propose la création d'un **Centre de formation à distance.**

6. LES RESSOURCES HUMAINES: UN MAILLON IMPORTANT DE L'ÉDUCATION DES ADULTES (pp. 301-314)

Nous interrogeons ensuite l'activité éducative dans son déroulement concret et abordons, de ce fait, le rôle et le statut de l'éducateur d'adultes: professeur, formateur, enseignant. Les adultes, on l'aura vu dans la deuxième partie, ont souvent dénoncé l'inadaptation de l'éducateur à la réalité de l'adulte. D'autre part, les éducateurs d'adultes, particulièrement en milieu scolaire, ont dénoncé leurs conditions de travail.

Un cadre de référence et un effort de réflexion à faire

Après avoir analysé la question, la Commission définit un cadre minimal de référence et incite les éducateurs d'adultes à la discussion. Seules une réflexion attentive et une volonté ferme d'agir, en tenant compte de la spécificité de l'éducation des adultes, pourront permettre de déduire adéquatement les gestes normatifs et administratifs à poser.

7. LE FINANCEMENT DE L'ÉDUCATION DES ADULTES (pp. 315-336)

Il faut, ici, tenir compte de deux réalités:

- 1° dans le contexte des années 1980 et des problèmes causés par les réajustements sociaux et économiques de notre structure de production,

7.1 Un effort collectif plus important dans une conjoncture de croissance limitée

nous pensons qu'une part substantielle de l'effort collectif de développement doit être consacrée à l'action éducative auprès des adultes;

- 2° par ailleurs, il est prévisible que les dépenses publiques seront, dans le meilleur des cas, maintenues à leur niveau actuel, en dollars constants.

7.2 Regrouper les ressources du Québec consacrées à l'éducation des adultes

La Commission propose de regrouper, sous la juridiction de l'Office, les ressources affectées à l'éducation des adultes actuellement sous la responsabilité du ministère de l'Éducation. À cela, s'ajouterait l'administration des sommes provenant des accords Canada-Québec pour la formation professionnelle des adultes.

7.3 Accroissement des ressources et amélioration des services

Une part importante de l'accroissement et de l'amélioration des services doit donc provenir d'une meilleure utilisation et d'une plus grande efficacité de nos structures et de nos activités.

C'est ainsi qu'il nous faut questionner très sérieusement le rapport coût/capacité de services, pour l'ensemble des structures, y compris l'université.

7.4 Le mode d'allocation des ressources

Relativement à la distribution des ressources, nous identifions, à ce point-ci de nos travaux, les principes de base suivants:

- ne pas favoriser la chasse à la clientèle;
- tenir compte des divers réseaux d'éducation;
- tenir compte du coût réel.

7.5 Des fonctions à financer et une méthode pour chacune

Une fois ces principes exprimés, nous étudions les fonctions à financer et proposons des méthodes différentes selon chacune des fonctions.

8. NOTES SUR DES CAS PARTICULIERS (pp. 337-358)

Enfin, nous fournissons quatre notes sur les sujets suivants:

- l'alphabétisation;
- le milieu carcéral;
- Les media et l'éducation des adultes;
- la télématique.

LE DÉCLOISONNEMENT DES FORMATIONS

Afin de permettre une meilleure intelligence des textes qui vont suivre, nous désirons aborder, au début de cette partie, l'épineuse question de la parcellisation des types de formation.

Il est évident que le cloisonnement des formations reproduit les divisions du travail, ainsi que les divisions sociales et sexuelles qui existent dans notre société. Lorsque nous parlons de formation de base, de formation fondamentale, générale, professionnelle, sociale ou culturelle, nous faisons appel, suivant nos engagements personnels et les valeurs que nous privilégions, à des réalités fort variables qui vont au-delà de la pure sémantique.

Ainsi, par exemple, nous avons, à l'instar des pays industrialisés, scolarisé l'apprentissage de certains métiers et de certaines techniques maintenant intégrées à la "formation professionnelle". Cette dernière, identifiée à des formations données majoritairement au secondaire et au collégial, est devenue synonyme de formation reliée à une tâche spécifique.

Paradoxalement, nous réservons le nom de "professions" aux carrières nécessitant une formation de type universitaire, auxquelles donne accès la formation dite générale, qui comprend, de son côté, beaucoup d'éléments de formation sociale et culturelle. Enfin, nous avons nommé formation socio-

culturelle un ensemble de formations souvent dites non créditées et associées à des contenus jugés moins importants, voire même méprisés.

Ce qui fait dire à d'aucuns que la formation professionnelle est la formation générale de l'ouvrier et que la formation générale est la formation professionnelle des cadres ou des universitaires!

Éliminer les distinctions entre formation générale, formation professionnelle et formation socio-culturelle

Quoi qu'il en soit, et au-delà des jeux de l'esprit et des discussions scolaires visant à comprendre quels savoirs devraient être impartis à la formation de base, à la formation générale, professionnelle, sociale ou culturelle, il apparaît évident à la Commission que la démocratisation de l'éducation des adultes passe par le décloisonnement des savoirs et des types de formation dans lesquels on les a enfermés.

Un de nos principes directeurs se définit donc comme suit: favoriser une formation globale en cherchant à intégrer les différents types de formation (générale, professionnelle, sociale et culturelle). Pour nous, cela signifie que l'on doit s'opposer aux dichotomies formation intellectuelle/formation manuelle, tout comme on doit s'opposer à distinguer entre des formations réservées aux hommes et des formations réservées aux femmes.

Sans exclure des approches destinées à résoudre à court terme des situations particulières, les actions d'éducation technique ou professionnelle devraient, en règle générale, tendre à favoriser l'acquisition d'une qualification suffisamment large pour faciliter les adaptations ultérieures, et permettre une compréhension critique des problèmes de la vie de travail. L'enseignement technique et professionnel devrait intégrer la formation générale et civique.

(Unesco, Recommandation sur le développement de l'éducation des adultes, février 1980)

La formation des adultes doit abandonner les clivages actuels (séparation des formations générale, professionnelle ou socio-culturelle) et tendre à compléter la formation d'un individu selon un rythme qui lui est propre.
(Conseil du statut de la femme, Mémoire présenté à la C.E.F.A., décembre 1980, p. 100)

D'ailleurs, de nombreuses voix se sont fait entendre en ce sens, au cours des dernières années. En effet, il apparaît de plus en plus clairement aux organismes internationaux (O.C.D.E., U.N.E.S.C.O.), aussi bien qu'à des employeurs des syndiqués et des praticiens de l'éducation populaire et scolaire, qu'on ne peut plus faire entrer dans des boîtes toutes faites les besoins éducatifs des adultes.

De plus, la réflexion actuelle milite en faveur d'approches plus larges et d'articulations plus souples de la formation générale, à l'intérieur des formations reliées à la vie de travail. Il en va de même pour les formations reliées à la vie associative qui doivent parfois intégrer des contenus dits professionnels. À ce sujet, on pourrait citer l'exemple d'adultes s'initiant à la radio communautaire et qui sont appelés à apprendre des contenus techniques. On reconnaît que l'individu adulte est une personne globale et non morcelée, bien qu'ayant des besoins diversifiés suivant son âge et ses pratiques de vie et de travail.

Plusieurs des mémoires soumis à la Commission ont soulevé cette question et certains travaux parus au Québec au cours des dernières années se sont prononcés dans le même sens. Mentionnons, par exemple, le rapport Éducation et travail qui disait: "Seule une formation polyvalente,... pourra, moyennant

le décloisonnement des secteurs et des programmes, assurer cette formation intégrée et ouverte, à la fois professionnelle, personnelle et sociale, qui permettra d'affronter les défis, non seulement de la mobilité professionnelle et sociale, mais de l'adaptation continuelle à la vie dans les multiples rôles qu'elle exige."[1]

Un nouveau type d'éducation

Comme l'écrivait le Conseil de l'Europe: "Le nouveau type d'éducation adéquate empiétera fréquemment sur les frontières traditionnelles qui séparent les disciplines ou les professions. La possibilité d'une plus grande souplesse est l'une de ses principales caractéristiques, qui apparaît particulièrement évidente dans l'éducation post-scolaire..."[2] Il ajoute que "dans une société où les progrès scientifiques et techniques apportent des procédés intellectuels et instrumentaux qui se succèdent avec une extrême rapidité et qui impliquent à chaque fois l'usage de connaissances nouvelles"[3] il faut former des être polyvalents et non des spécialistes! Ceci implique l'invention "d'un nouveau code universel permettant à l'individu de comprendre,... les grandes lignes de tous les secteurs de la connaissance et de structurer ces éléments dans la vie quotidienne."[4]

---

1. Gaétan Daoust, Pierre Amyot et autres, Montréal, HMH, 1978, page 186.
2. Éducation permanente, Principes de base, Strasbourg, 1973, page 8.
3. Le même, page 9.
4. Le même, page 10.

De nouvelles approches centrées sur les étudiants

Une approche centrée sur les étudiants et visant à résoudre leurs problèmes peut permettre l'appropriation, par l'individu, de la transformation des connaissances et de la culture.

Ce sont de telles approches qui mettront fin au préjugé selon lequel les connaissances acquises par le canal de l'enseignement général sont plus complètes et ont plus de valeur que celles acquises dans la préparation et l'exercice de certaines techniques et de certains métiers.

Pour éliminer les distinctions artificielles entre la formation générale, socio-culturelle et professionnelle, il faut, dans toute activité éducative entreprise par un adulte, faire intervenir les dimensions de la vie sociale, économique ou professionnelle requises pour la solution d'un problème donné.

La transformation de la formation professionnelle est peut-être une des tâches les plus difficiles, parce qu'elle se situe dans la réalité la plus déterminante dans notre vie quotidienne, celle du travail.
(Ettore Gelpi, Unesco, La formation professionnelle des adultes dans le contexte de l'éducation permanente, janvier 1977, Mimeo, p.5)

Ces questions fondamentales appelleront une réflexion plus poussée de la part de la Commission, afin d'identifier des façons concrètes d'arriver à un véritable décloisonnement des savoirs.

La Commission désire poursuivre sa réflexion

Cependant, la Commission a pris quelques positions sur le sujet et identifié certains objectifs.

Ainsi, nous avons décidé de ne plus parler de formation socio-culturelle, à cause de tout ce qu'on rattache ici à cette dualité, mais de formation sociale et de formation culturelle, celles-ci comprenant bien souvent ce qu'il est convenu de rattacher à la formation générale (économie, histoire, sociologie, etc.).

Elle a, cependant, identifié quelques objectifs

La Commission croit qu'il faut permettre à tous et à toutes, au-delà de l'adaptation à la tâche, de s'approprier les connaissances nécessaires à leur développement (droit du travail, relations humaines, etc.). De ce fait, elle souhaite une conception élargie de la formation professionnelle, ou mieux, de ce que l'on pourrait appeler la formation reliée au travail, extrapolant qu'elle peut être à contenu professionnel, général, etc.

Rôle des éducateurs

Dans le chapitre sur les éducateurs et sur la formation à distance, la Commission soutient qu'il faut de nouvelles approches pédagogiques et la constitution d'équipes d'éducateurs; ceci visant justement à décloisonner l'approche actuelle basée sur les disciplines académiques.

Rôle de l'Office et des centres régionaux d'éducation des adultes

La Commission confie à l'Office et aux centres régionaux le mandat de chercher à atteindre cet objectif de décloisonnement dans les pratiques éducatives.

Dans la section sur la formation des travailleurs(euses), la Commission propose des plans de financement visant à donner à tous la possibilité d'acquérir une formation professionnelle élargie.

Rejoindre tout le système scolaire

La Commission espère que la mise en oeuvre de telles approches influencera le système scolaire dit régulier, dans une perspective d'éducation permanente.

La Commission est consciente que l'individu a des besoins éducatifs reliés dans leur immédiateté à son travail ou à sa vie personnelle, et que c'est en ce sens qu'il les formule. Elle croit, cependant, que c'est aux administrateurs et aux praticiens de l'éducation des adultes d'assurer, par des normes administratives et des politiques, un élargissement des possibilités de réponse à ces besoins en termes de contenus.

Un exemple concret

Ainsi, par exemple, dans notre consultation régionale, nous avons rencontré des agriculteurs qui avaient demandé de l'information sur le zonage agricole et à qui on a aussi offert des cours de travail en équipe, d'animation et d'expression orale. Au terme de ces activités, ils se sont reconnus plus habiles, non seulement à comprendre le zonage agricole, mais à intervenir auprès des autorités sur le sujet.

Enfin, la Commission, enrichie des réflexions et remarques que suscitera le présent cahier, définira plus précisément les modèles de formation qu'elle privilégie et les incidences que ses propositions auront sur la reconnaissance des acquis, les diplômes, etc.

VERS UN SYSTÈME COHÉRENT D'ÉDUCATION DES ADULTES

BILAN DE LA SITUATION ACTUELLE:
beaucoup d'incohérences et d'insatisfactions

Le portrait-synthèse de la structure administrative de l'éducation des adultes présenté dans les pages qui précèdent révèle l'existence de dédoublements et de chevauchements si importants que l'on peut parler d'un fouillis administratif.

Ce fouillis administratif apparaît à la Commission comme étant à la fois la cause **d'incohérences, sinon de contradictions**, dans l'action des divers intervenants gouvernementaux, et une source de **confusion** et **d'insatisfaction** pour les usagers du système. Cette situation pénalise tous les adultes et, particulièrement ceux qui ne sont pas familiers avec les démarches à caractère administratif.

D'OÙ LA NÉCESSITÉ D'UNE RÉFORME:

C'est pour en finir avec ce fouillis et pour assurer de meilleurs services aux adultes qu'une réforme administrative du système apparaît nécessaire.

Mettre en oeuvre nos principes directeurs

Cette réforme vise à démocratiser l'éducation des adultes et à mettre en oeuvre nos principes directeurs d'accessibilité, de participation et de déscolarisation.

Une loi cadre appelée: Loi concernant l'accès des adultes à l'éducation

L'ensemble de cette réforme serait enchassé dans une loi cadre qui préciserait les droits des adultes à l'éducation. Cette réforme, la Commis-

sion en est consciente, se situera dans un contexte économique difficile. En raison de ce constat, elle ne doit pas entraîner une hausse du pourcentage du produit intérieur brut affecté à l'éducation et elle doit, autant que possible, faire largement appel aux ressources humaines déjà présentes dans le système.

Il est possible de résumer en trois énoncés les principales raisons qui justifient cette réforme:

Raisons qui justifient cette réforme

1. Les structures ministérielles existantes empêchent l'instauration d'une politique globale et cohérente d'éducation des adultes qui se situe dans une perspective d'éducation permanente.

2. Les structures existantes ne permettent pas de valoriser et légitimer l'éducation des adultes et de lui donner le statut dont elle doit jouir.

3. Les structures existantes ne facilitent pas une participation déterminante des usagers des services d'éducation des adultes à la définition des besoins, à la fixation des objectifs, aux choix des activités d'apprentissage et au choix des ressources humaines ou institutionnelles et, enfin à l'évaluation. De plus, elles permettent difficilement la concertation et la coordination.

LES ORIENTATIONS DE LA RÉFORME ADMINISTRATIVE AU PALIER CENTRAL

Cette réforme devrait toucher le palier central, le palier régional et le palier local.

Au palier central, le fait qu'un grand nombre de ministères québécois oeuvrent dans le champ de la formation des adultes compromet la mise en oeuvre d'une politique d'ensemble dans ce champ d'activité, d'autant plus qu'en formation professionnelle deux de ces ministères, le ministère de l'Éducation et le ministère du Travail et de la Main-d'oeuvre, peuvent revendiquer le titre de gestionnaire principal. La présence déterminante du gouvernement fédéral dans la formation professionnelle complique encore davantage le tableau.

Un gestionnaire unique assumant un ensemble de responsabilités

Le bilan négatif des efforts de coordination interministérielle et intergouvernementale en éducation des adultes amène la Commission à favoriser l'identification d'un **gestionnaire unique** de l'éducation des adultes. Cela signifie qu'un seul ministère ou organisme devrait assumer la responsabilité première des politiques gouvernementales en ce domaine.

Le nouveau gestionnaire de l'éducation des adultes assumerait les responsabilités actuelles de la Direction générale de l'éducation des adultes du ministère de l'Éducation et les responsabilités du programme de formation

professionnelle de la Direction générale de la main-d'oeuvre du ministère du Travail et de la Main-d'oeuvre, de même que certaines responsabilités des Centres d'emploi et immigration du Canada. A cela s'ajouteraient certaines responsabilités d'autres directions comme la Direction générale de l'enseignement collégial (D.I.G.E.C.) et la Direction générale de l'enseignement supérieur (D.I.G.E.S.) et de ministères oeuvrant dans le secteur.

La gestion de la formation des adultes devrait, autant que possible, **ne pas relever directement du ministère de l'Éducation ni du ministère du Travail et de la Main-d'oeuvre.** En effet, la Commission estime que la volonté d'instaurer un nouvel esprit dans les politiques d'éducation des adultes n'est pas compatible avec la prise en charge du secteur par l'un ou l'autre de ces ministères.

Il n'apparaît pas souhaitable de confier au ministère du Travail et de la Main-d'oeuvre le rôle de gestionnaire principal de la formation professionnelle des adultes parce que cela équivaudrait à orienter carrément l'essentiel de la formation dans le sens d'une adaptation aux besoins du marché du travail. La Commission croit qu'on ne peut prétendre à une adéquation entre la formation et le plein emploi. Elle croit aussi qu'il appartient à l'Etat (dans ses autres fonctions que l'éducation) et à l'entreprise d'assurer l'information concernant le marché de l'emploi et de fournir aux personnes la possibilité de pouvoir

travailler. En outre, et ceci est primordial pour la Commission, à la fois à cause des besoins en main-d'oeuvre que des besoins de la main-d'oeuvre, il apparaît opportun de favoriser un décloisonnement des différents types de formation, en ne distinguant pas toujours et dans tous les cas la formation professionnelle par rapport à la formation sociale et culturelle.

Favoriser le décloisonnement des types de formation

L'actuel ministère de l'Éducation n'apparaît pas non plus comme le gestionnaire approprié de l'éducation des adultes, et ce, pour deux raisons:

Reconnaître la spécificité et l'importance de l'éducation des adultes

- en premier lieu, il faudrait éviter que l'éducation des adultes ne soit calquée sur le système scolaire régulier et perde ainsi la spécificité nécessaire à sa survie. En effet, et les jeunes le lui reprochent, le système régulier est coupé de la réalité socio-économique. Cette coupure, regrettable pour les jeunes, devient inacceptable lorsqu'il s'agit d'adultes engagés sur le marché du travail.

- en second lieu, la Commission juge important que le système de gestion de l'éducation des adultes soit fortement régionalisé. Or, on peut craindre que le ministère de l'Éducation ne reproduise, en ce domaine, les contrôles bureaucratiques qu'il applique déjà au système scolaire.

Par ailleurs, aucun autre ministère québécois n'a un mandat compatible avec la prise en charge de l'éducation des adultes.

La Commission ne veut pas, pour autant, suggérer un **ministère de l'Éducation des adultes**. Les responsabilités que l'on envisage de confier au gestionnaire central de l'éducation des adultes ne justifient pas la mise sur pied d'un nouveau ministère pour cette seule fonction.

Un Office de l'éducation des adultes

Dans ces conditions, nous avons retenu comme hypothèse la création d'une structure para-ministérielle, que l'on pourrait appeler **l'Office de l'éducation des adultes**.

La création d'un tel organisme aurait l'avantage de mettre en relief l'éducation des adultes et d'en faire un champ majeur d'intervention gouvernementale, évitant ainsi de la ravaler à un sous-produit de l'enseignement régulier ou encore à un simple instrument d'une politique de main-d'oeuvre.

Un principe fondamental: la participation des adultes à la prise de décision

La nécessité de favoriser la participation des adultes à la définition des besoins, à la détermination des orientations et aux choix des moyens d'action exige que des représentants de la clientèle soient associés aux structures de direction de l'Office.

Avant de préciser ses fonctions, rappelons que la mise sur pied de l'Office devra s'inspirer de critères souples et créateurs, c'est-à-dire qu'il faudra, de toute nécessité, éviter la bureaucratisation et la paperasserie.

Les fonctions essentielles de l'Office de l'éducation des adultes consisteraient à appliquer la Loi concernant l'accès des adultes à l'éducation et, plus précisément, à:

a) définir les politiques opérationnelles du système d'éducation des adultes;
b) recueillir les besoins en éducation des adultes;
c) garantir la constitution d'une banque d'activités communes alimentée et utilisée par les centres régionaux;
d) coordonner les activités de formation en éducation des adultes des différents ministères, excepté celles de la fonction publique;
e) assumer la responsabilité spécifique de certaines activités de formation qui, par leur nature même, ne peuvent être régionalisées comme, par exemple, la formation à distance;
f) gérer le fonds d'éducation des adultes décrit plus loin (p. 327);
g) assurer, par l'adoption et l'application de normes générales, la cohérence de l'organisation et du fonctionnement des différents centres régionaux d'éducation des adultes;

h) assurer la certification des activités de formation, dans le cas où celles-ci conduisent à des diplômes formels;

i) s'assurer de la cohérence et de la bonne marche du ou des programmes de perfectionnement des formateurs;

j) procéder à l'évaluation continue du système d'éducation des adultes. Ce processus d'évaluation devra impliquer tous les intéressés et sera pris en charge par des "équipes volantes" constituées de manière ponctuelle;

k) enquêter et faire rapport au sujet des plaintes formelles qui seront acheminées par des individus ou par des groupes (fonction d'ombudsman);

l) voir au développement de la recherche en éducation des adultes;

m) coordonner les relations fédérales-provinciales en matière d'éducation des adultes.

L'administration des fonds en provenance du Fédéral

Tel que le stipule son mandat, la Commission a examiné le dossier de la formation professionnelle "dans la perspective d'un rapatriement des programmes fédéraux."

Que ces fonds soient rapatriés ou non, dans notre hypothèse ils devraient être administrés par l'Office de l'éducation des adultes.

Quelques éléments d'organisation

Comme condition minimale essentielle pour assurer une contribution active des représentants des usagers, il faudrait instituer, auprès des unités administratives en cause, des structures de consultation qui permettent de débattre publiquement tous les problèmes importants. Cela est d'autant plus nécessaire que la représentation des administrés dans les structures décisionnelles d'une organisation n'est pas nécessairement un gage d'une plus grande autonomie de gestion, puique les contrôles gouvernementaux qui s'exercent sur une telle organisation peuvent être considérables.

L'Office aura un conseil d'administration représentatif des différents milieux engagés dans l'éducation des adultes, incluant les usagers, ce que la Commission considère comme un élément essentiel de la réforme.

Pour garantir cette autonomie de gestion et cette participation valable des adultes au niveau de l'Office, la Commission propose ici quelques éléments d'organisation du conseil d'administration et demande aux intéressés de formuler des suggestions quant à la taille du conseil et au mooe de désignation de ses membres.

Le conseil d'administration de l'Office

Le thème de la composition du conseil d'administration soulève, en effet, quatre questions:

Sa composition

- Quels groupes seront représentés?
- Quelle sera l'importance relative des groupes représentés au conseil d'administration?
- Quel sera le statut des membres par rapport à leur groupe d'origine?
- Combien le conseil d'administration comptera-t-il de membres?

Les groupes représentés

Tous les groupes que concerne l'éducation des adultes pourraient théoriquement s'attendre à être représentés au sein du conseil d'administration, notamment:

- les **usagers**, organisés et non organisés;
- les **organismes scolaires d'éducation** dispensant des activités de formation des adultes: commissions scolaires, cégeps, universités, etc.;
- les **organismes non-scolaires d'éducation:** associations, entreprises privées, organismes volontaires d'éducation populaire;
- les **réseaux culturels et de communication:** bibliothèques, musée, media;
- les **réseaux reliés aux loisirs:** municipalités, etc;
- les **entreprises privées et publiques** que concerne la formation professionnelle;
- les **syndicats**, à la fois comme fournisseurs de formation (syndicale ou autre) et comme représentants de travailleurs(euses) participant à la formation;

- les **groupes populaires:** comités de citoyens, groupes de pression, etc.;
- les **intervenants** en éducation des adultes: formateurs;
- les **coopératives**, soit à titre d'employeurs, soit comme organisme d'éducation de leurs membres ou du public;
- les **associations professionnelles** et **corporations**;
- les **experts** en éducation des adultes;
- un ou des **représentants des centres régionaux**, de même qu'un ou des membres de la direction de l'Office.

Nous croyons que des choix s'imposeront dans cette liste et nous espérons recueillir vos suggestions à ce sujet.

Le statut des membres du conseil d'administration

Il s'agit, ici, de savoir si les membres du conseil d'administration auront à prendre position **à titre individuel** ou **à titre de représentants.**

Dans le premier cas, chacun des membres, même s'il origine d'un groupe particulier, n'a pas à se référer à ce groupe pour déterminer les positions qu'il prendra dans le cadre des discussions du conseil d'administration.

Dans le deuxième cas, véritable représentant d'un groupe, chaque membre tendrait normalement à consulter ce groupe avant de prendre position.

La seconde solution comporte deux conséquences:

- d'abord, elle implique que les membres du conseil d'administration soient désignés par les groupes organisés plutôt qu'ils ne soient nommés par le gouvernement ou élus par un électorat à identifier;
- deuxièmement, cette solution tend à exacerber les conflits et à compromettre l'émergence de consensus au sein du conseil d'administration, dans la mesure où elle réduit la possibilité de compromis découlant des discussions entre les membres.

Au Québec, la participation des administrés aux organismes autonomes a généralement un caractère individuel plutôt que collectif.

Rattachement ministériel de l'Office

Par définition, un office est un organisme de gestion gouvernementale, créé par une loi et axé principalement sur la planification, le contrôle, la vérification et le développement.

Un office est institué soit au sein d'un ministère, soit en marge des structures ministérielles.

Au sein d'un ministère

S'il est institué **au sein d'un ministère**, il lui est étroitement relié, bien que possédant une personnalité juridique propre. Il relève alors générale-

ment du sous-ministre en titre et du ministre.

En marge des structures ministérielles

Il existe deux types d'offices constitués **en marge des structures ministérielles:**

1. la plupart sont sous la responsabilité de ministres sectoriels. Exemple: l'Office des handicapés. Le principal trait distinctif de ces organismes, par rapport à ceux qui sont institués au sein d'un ministère, consiste en ce que, non seulement l'office relève d'un ministre "avec portefeuille", mais son président est doté du statut de sous-ministre et n'a donc pas à répondre de ses actes devant le sous-ministre en titre du ministère de tutelle;

2. d'autres offices sont rattachés directement au premier ministre comme, par exemple, l'Office de planification et de développement (O.P.D.Q.). Dans ce cas, il est arrivé quelquefois que le premier ministre nomme un ministre d'État "junior" (ministre responsable) pour s'occuper exclusivement des destinées de cet organisme. Ce ministre junior risque, cependant, de ne s'intéresser que marginalement au dossier qui lui est confié.

Afin d'éliminer les difficultés qui ont présidé à la gestion de l'éducation des adultes et d'en reconnaître l'importance et la spécificité, nous

soumettons au débat les deux hypothèses suivantes:

hypothèse 1:

- L'Office est rattaché au premier ministre et peut relever d'un ministre responsable.

hypothèse 2:

- La création d'un ministère du Développement des ressources humaines et l'abolition de l'actuel ministère de l'Éducation.
- La création de deux postes de ministres associés:
  . l'un à l'éducation des adultes;
  . l'autre à la formation initiale des jeunes.

Résumé de la section

La Commission propose:

1. Une loi-cadre concernant l'accès des adultes à l'éducation.

2. La création d'un Office de l'éducation des adultes, qui intègre la Direction générale de l'éducation des adultes et la Direction générale de la main-d'oeuvre et qui coordonne l'éducation des adultes qui se fait dans les réseaux externes des différents ministères. Cet office est dirigé par un

président, ayant un statut de sous-ministre.

3. Deux hypothèses de rattachement sont envisagées:

hypothèse 1:

l'Office est rattaché au premier ministre et relève d'un ministre responsable.

hypothèse 2:

le ministère de l'Éducation est remplacé par le ministère du Développement des ressources humaines. L'Office est rattaché à un ministre associé à l'éducation des adultes.

LES ORIENTATIONS DE LA RÉFORME ADMINISTRATIVE AU PALIER RÉGIONAL ET AU PALIER LOCAL

Création de centres régionaux d'éducation des adultes

La Commission considère que le nouveau système administratif de l'éducation des adultes devrait être **fortement régionalisé**. C'est dire que l'on devrait retrouver sur le territoire des unités régionales de gestion de l'éducation des adultes indépendantes des organismes d'éducation. Ces unités pourraient porter le nom de **centres régionaux d'éducation des adultes** (C.R.E.A.).

Au palier local

Les centres régionaux d'éducation des adultes pourraient avoir, suivant l'étendue des territoires à couvrir, des points de service locaux. Ces centres permettraient la concertation que tous semblent appeler avec vigueur. Les

Éviter le dédoublement

chevauchements et dédoublements qui sont cause de tant de problèmes pour les adultes, seraient éliminés ou, du moins, fortement diminués.

Rôle des centres régionaux

Le rôle des centres régionaux serait double: d'une part, ils viseraient à **insuffler dans les organismes éducatifs les préoccupations des populations locales**, pour faire en sorte que les activités de formation offertes "collent" véritablement aux besoins; d'autre part, ils viseraient à **offrir aux adultes un certain nombre de services.**

Des comités sectoriels:

Afin d'alimenter le conseil d'administration sur les besoins de la population, des comités sectoriels régionaux seraient mis sur pied en formation rattachée à l'emploi et en formation sociale et culturelle.

- en formation rattachée à l'emploi

Les comités regrouperaient des secteurs de travail et des familles d'emplois relativement homogènes (ex.: comité sectoriel des assurances, comité sectoriel de la construction, etc.).

Ces comités identifieraient les besoins de formation régionaux et locaux reliés à leur secteur et les communiqueraient au centre régional.

Ces comités seraient aussi un lien avec des comités provinciaux qui

identifieraient les besoins provinciaux.

- **en formation sociale et culturelle**

Des comités sectoriels composés d'adultes des secteurs de la formation sociale et culturelle seraient mis sur pied pour identifier les besoins régionaux dans ces secteurs. Les usagers non regroupés auraient ainsi la chance d'avoir une plate-forme collective.

Les membres du conseil d'administration des centres pourraient être nommés par ces comités.

Ces comités sectoriels pourraient avoir d'autres fonctions. Quelles seraient-elles? Vos suggestions sont bienvenues!

- **les organismes scolaires**

Les organismes scolaires seraient membres des différents comités, suivant leurs champs d'intérêt.

- **les services offerts par les centres régionaux**

En pratique, les services offerts aux clientèles seraient de deux ordres:

- il s'agirait, d'une part, **d'informer** les adultes sur les activités et les ressources éducatives mises à leur disposition;
- d'autre part, **d'offrir des services** que l'on qualifie parfois de **"préformation"**: orientation, conseil sur le choix d'activités, évaluation des

acquis à des fins de dispensation d'équivalences, plan de formation, activités d'aide à l'apprentissage, etc.

Les organismes d'éducation (commissions scolaires, cégeps, universités, organismes volontaires, associations privées, entreprises, musées, bibliothèques, etc.) continueraient à assumer la responsabilité des activités de formation proprement dites. Le centre régional d'éducation des adultes ne constituerait donc pas un réseau de formation parallèle.

Les centres régionaux orienteraient les activités de formation offertes par les organismes agréés, en élaborant une **programmation régionale** et en **répartissant entre ceux-ci et les organismes agréés d'éducation l'enveloppe budgétaire** régionale affectée à l'éducation des adultes. En ces deux domaines, les centres régionaux pourraient, soit faire des recommandations à l'Office, soit prendre eux-mêmes les décisions, selon le degré d'autonomie que l'on veut laisser au centre régional. Mais, dans un cas comme dans l'autre, il va de soi que la programmation et la répartition des enveloppes budgétaires régionales devraient respecter certaines normes provinciales. Les centres pourraient aussi voir à ce que les locaux disponibles soient accessibles aux groupes qui voudraient les utiliser.

Le nombre et la répartition des centres régionaux

La proximité des ressources éducatives, la répartition de la population, les frais de fonctionnement, les découpages territoriaux reliés à des services scolaires sont autant de paramètres qui devront être pris en considération pour délimiter le nombre de centres régionaux.

La Commission ne peut se prononcer, à ce moment-ci, sur cette question. Elle croit, cependant, que le nombre devrait se fixer à environ vingt-cinq (25) centres régionaux assistés d'un certain nombre de points de service locaux.

En effet, il ne faudrait pas multiplier indûment les centres régionaux, afin d'éviter les dédoublements et d'assurer une coordination efficace et une utilisation maximale des ressources physiques et humaines.

Le regroupement des adultes

Afin de donner plus de pouvoir aux adultes qui utilisent le système scolaire, la Commission croit qu'ils devraient se regrouper en associations.

Comme leurs conditions de vie et de travail leur laissent peu de disponibilités, nous croyons essentiel d'arriver à identifier des modalités nouvelles de fonctionnement de ces regroupements. A la suite des suggestions que nous recevrons à ce sujet, nous élaborerons ces modalités dans le rapport final.

Les caractéristiques structurelles des centres régionaux

Nous avons considéré deux hypothèses:

- dans la première, les centres regionaux constitueraient des services **déconcentrés**, hiérarchiquement subordonnés à l'Office;
- dans la seconde, les centres régionaux seraient **décentralisés**, en ce sens qu'ils seraient juridiquement autonomes par rapport à l'Office et au gouvernement.

D'après ces hypothèses, des centres régionaux décentralisés seraient donc plus indépendants à l'égard de l'Office que des centres déconcentrés.

En effet, les centres déconcentrés verraient leurs règles d'organisation et de fonctionnement (sélection du personnel, gestion financière, gestion des approvisionnements, programmation) en bonne partie déterminées par l'Office, tandis que les centres décentralisés auraient plus d'autonomie relativement à ces dimensions.

LE PARTAGE DES RESPONSABILITÉS ENTRE L'OFFICE DE L'ÉDUCATION DES ADULTES, LES CENTRES RÉGIONAUX ET LES ORGANISMES D'ÉDUCATION

Nous avons envisagé deux modèles d'organisation théoriques applicables à l'administration régionale de l'éducation des adultes. Nous allons maintenant illustrer comment, en pratique, se traduiraient ces deux modèles sur le plan des responsabilités qui seraient confiées à l'Office, aux centres régionaux et aux organismes d'éducation.

Nous avons identifié vingt (20) fonctions administratives à répartir entre les trois paliers d'intervention (l'Office, le palier régional et le palier des organismes d'éducation). Ces fonctions peuvent être regroupées dans quatre (4) catégories:

- les fonctions de recherche et de planification;
- les fonctions de réalisation;
- les fonctions d'évaluation et de contrôle;
- les fonctions de gestion.

Dans le tableau qui suit, nous allons décrire sommairement chacune de ces fonctions, puis nous montrerons comment elles pourraient être réparties entre les intervenants.

Le partage des fonctions

Trois types d'intervenants partagent ces fonctions:

1. l'Office de l'éducation des adultes (l'"Office");
2. les centres régionaux d'éducation des adultes (les "centres");
3. les organismes dispensateurs de formation, soit les commissions scolaires, les cégeps, les universités, les organismes volontaires, les associations privées, les entreprises, etc. (Les "organismes").

Extension et limites des fonctions

Certaines fonctions sont exercées simultanément par deux ou même trois paliers d'intervenants: c'est ainsi qu'il faut interpréter les traits obliques "/" séparant les intervenants localisés dans une même case du tableau. La présence de parenthèses signifie que l'intervenant en cause prépare la décision (pouvoir de recommandation), mais n'a aucun pouvoir formel de décision.

Dans certains cas, la même fonction est répartie différemment selon qu'il s'agit de **formation normalisée** (f^1), c'est-à-dire conduisant à un diplôme, ou de **formation libre** (f^2) ne conduisant pas à un diplôme.

Avant tout, la Commission souhaite faciliter les démarches des adultes québécois, en leur permettant:

Des objectifs fondamentaux à respecter

1. d'être rapidement et adéquatement informés, orientés et inscrits;
2. d'être associés aux différentes étapes du processus éducatif;
3. de ne pas avoir à subir des chevauchements inutiles et des recommencements perpétuels.

Latitude régionale

Pour atteindre ces objectifs, il faut assurer une capacité d'action au palier régional; il est même souhaitable d'assurer à chaque centre régional une

latitude lui permettant de planifier son propre modèle d'opération.

C'est à l'intérieur de ces balises qu'il faut lire les pages qui suivent dans lesquelles nous avons voulu rendre plus visible ce que nous proposons.

Les fonctions pourront se partager différemment selon les régions. Ainsi, on pourra décider dans le Nord-Ouest, après concertation régionale, que tel cours ou champ d'action reviendra à tel ou tels organisme(s), qui en assurera(ront) toutes les fonctions, ou encore que la publicité sera faite par le centre après entente avec les organismes; ceci en respectant en tout et partout les trois objectifs ci-dessus mentionnés.

RÉPARTITION ENTRE L'OFFICE, LES CENTRES RÉGIONAUX ET LES ORGANISMES D'ÉDUCATION DES FONCTIONS RELATIVES À L'ÉDUCATION DES ADULTES SELON DEUX MODÈLES DE RÉGIONALISATION

Fonctions	Description des fonctions	Modèles de régionalisation	
		Modèle déconcentré	Modèle décentralisé
I. **Recherche et planification:**			
1. Détermination des besoins	*La détermination des besoins* a trait à l'analyse des besoins de formation des populations visées, et ce, tant à des fins de conception de contenus de formation qu'à des fins de définition de priorités d'action ou de programmation.		
a) macro	L'identification des besoins est dite "macro", lorsqu'elle concerne l'ensemble de la population québécoise, et "micro", lorsqu'elle concerne des clientèles localisées dans une région donnée.	Office	Office (Centres)
b) micro		Centres	Centres
2. Conception des activités de formation	*La conception des activités de formation* a trait à la définition de contenus de formation (cours, programmes, activités), y compris la pédagogie relative à ces activités.	[1] Office [2] Office / Centres / Organismes	[1] Office (Centres) [2] Office / Centres / Organismes
3. Programmation	*La programmation* a trait à la détermination des activités de formation destinées à faire l'objet d'un financement public, dans une région donnée, pour une période définie.	[1] Office (Centres) [2] Office / Centres / Organismes	[1] Office / Centres (Organismes) [2] Centres (Organismes)
4. Détermination des normes de réalisation des activités de formation	*La détermination des normes de réalisation des activités de formation* a trait à l'imposition de directives concernant les modalités de prestation d'activités de formation. Il peut s'agir de rendre obligatoires, pour une activité donnée, certains contenus de formation ou encore certains instruments pédagogiques; il peut aussi s'agir de définir la taille minimale et maximale des groupes ou encore d'exiger certaines qualifications de la part du personnel enseignant. En fait, toutes les activités de normalisation, en ce qui regarde les activités de formation, entrent dans cette catégorie.	Office	[1] Office [2] Centres
5. Affectation des activités de formation aux organismes d'éducation	*L'affectation des activités de formation aux organismes d'éducation* a trait à la décision d'accorder à des organismes d'éducation un financement pour la réalisation d'activités de formation précises.	Centres	Centres
II. **Réalisation:**			
1. Information / publicité	Les fonctions de réalisation regroupent tout ce qui concerne directement les services offerts aux "clients" de l'éducation des adultes. *La fonction d'information* comporte deux volets: d'une part, des activités de publicité sur les activités de formation programmées afin de recruter des "clients"; d'autre part, des activités dites de "banque d'information" afin de renseigner les adultes sur les sources de formation (organisées ou non) disponibles dans leur milieu.	Centres	Centres (Organismes)
2. Orientation et conseil	*La fonction d'orientation et de conseil* consiste à guider les adultes qui en ressentent le besoin dans le choix d'activités de formation convenant à leurs besoins.	Centres / Organismes	Centres / Organismes
3. Évaluation des acquis (équivalences)	*La fonction d'évaluation des acquis* concerne la reconnaissance, sous forme d'équivalence, des acquis de formation déjà réalisés par les adultes.	Office / Centres	Office / Centres
4. Sélection	*La fonction de sélection* ne concerne que les activités de formation contingentées ou exigeant certains pré-requis. Il s'agit de déterminer si les individus intéressés remplissent les exigences d'inscription à ces activités.	Centres	Centres (Organismes)

Fonctions	Description des fonctions	Modèles de régionalisation	
		Modèle déconcentré	Modèle décentralisé
5. Inscription et gestion des dossiers des étudiants	*La fonction d'inscription et de gestion des dossiers des étudiants* est celle de registraire au sein du système. Dans le cas de l'enseignement à distance, cette fonction est assumée au palier supérieur.	Centres Office	Centres (Organismes) Office
6. Prestation des activités de formation	*La fonction de prestation des activités de formation* a trait aux activités d'enseignement ou aux autres activités de formation proprement dites.	Organismes	Organismes
III. **Évaluation et contrôle:** 1. Accréditation des organismes	*La fonction d'accréditation des organismes d'éducation* a trait à la reconnaissance de certains organismes comme étant aptes à offrir certaines activités de formation.	Office (Centres)	Office / Centres
2. Évaluation post-formation	*La fonction d'évaluation post-formation* vise à introduire un "feed-back" dans le système; il s'agit d'évaluer après coup les activités de formation offertes, afin de déterminer dans quelle mesure elles répondent aux besoins. Elle sera assurée par des "équipes volantes" composées de représentants des milieux en question.	Centres (Organismes)	Centres (Organismes)
3. Certification	*La fonction de certification* vise à accorder une reconnaissance officielle au succès obtenu lors du parachèvement d'un programme d'études reconnu (diplômes, certificats...)	Office	Office
4. Protection du citoyen	*La fonction de protection du citoyen* (ombudsman) est elle aussi une fonction de "feed-back", dans la mesure où elle vise à fournir au client qui rencontre certains problèmes dans ses rapports avec les agents du système de formation, le moyen de se plaindre et, éventuellement, de faire corriger la situation.	Centres / Office	Centres / Office
5. Évaluation des expériences ou des cours	*La fonction d'évaluation des expériences ou des cours* consiste à mesurer jusqu'à quel point les objectifs d'apprentissage ont été atteints à l'intérieur d'une activité ou d'un cours donné.	Organismes	Organismes
IV. **Gestion:** 1. Animation / consultation / concertation	*La fonction d'animation / consultation / concertation* vise à assurer la participation des milieux concernés (organismes d'éducation, groupes, entreprises, individus) à l'élaboration des politiques régionales d'éducation.	Centres	Centres
2. Financement a) origine	*La fonction de financement* concerne les apports financiers dans le système; l'origine du financement et la façon dont les ressources sont réparties entre les organismes d'éducation.	Office	Office / Centres
b) répartition de l'enveloppe budgétaire entre les organismes		Office (Centres)	Centres
3. Normalisation de la gestion	*La fonction de normalisation des activités de gestion* a trait à la détermination des règles de fonctionnement interne des organismes régionaux d'éducation des adultes.	Office	Office / Centres
4. Gestion des ressources éducatives	*Les deux fonctions de gestion des ressources éducatives et matérielles* concernent la gestion quotidienne du personnel chargé de la formation et de la gestion des locaux et des équipements où se donne la formation.	Organismes	Organismes
5. Gestion des ressources matérielles		Organismes	Organismes

Office: L'administration centrale responsable des politiques d'éducation des adultes et de la tutelle sur les régions, c'est-à-dire l'Office de l'éducation des adultes.

Centres: Organismes territoriaux de gestion de l'éducation des adultes, c'est-à-dire les centres régionaux d'éducation des adultes.

Organismes: Organisations qui donnent de la formation: commissions scolaires, locales et régionales, cégeps, organismes volontaires d'éducation populaire (O.V.E.P.), organismes privés, entreprises, etc.

f¹: Formation normalisée, c'est-à-dire donnant lieu à un diplôme formel et standardisé.

f²: Formation libre, c'est-à-dire ne débouchant pas sur un diplôme dans le sens strict du terme.

( ): Les parenthèses signifient que les organisations en cause participent à la prise de décision, mais sans disposer véritablement d'un pouvoir décisionnel.

/: Lorsque deux ou plusieurs organisations sont séparées par un "/", cela signifie que la fonction en cause est exercée par elles conjointement.

1. Les organismes scolaires des niveaux secondaire, collégial et universitaire

1. **Les organismes d'enseignement des niveaux secondaire, collégial et universitaire se verraient:**

1.1 **attribuer** les responsabilités suivantes:

- réception des demandes de services du centre régional;
- organisation des cours à leur niveau,
- dispensation des activités à la clientèle recrutée suivant les modalités déterminées par le centre régional,
- dispensation du suivi pédagogique et administratif de ces cours,
- évaluation des apprentissages,
- reconnaissance de ces apprentissages;
- rédaction des rapports exigés par le centre régional;
- transmission au centre régional, au fur et à mesure, des informations relatives aux cours qu'ils peuvent offrir selon les modalités de diffusion déterminées par le centre régional.

1.2 **retirer**, en tout ou en partie, les mandats suivants:

- publicité auprès des adultes;
- animation communautaire et le support à l'action collective;

- services d'orientation;
- identification des besoins éducatifs des adultes.

2. Les organismes de main-d'oeuvre

2. Les organismes de main-d'oeuvre:

2.1 les Centres d'emploi et d'immigration du Canada (C.E.I.C.) et les Centres de main-d'oeuvre du Québec (C.M.Q.) se verraient:

2.1.1 **attribuer** les responsabilités suivantes:
- services de placement auprès des adultes;
- participation à l'identification des besoins des employeurs, relativement:
  . au perfectionnement de la main-d'oeuvre,
  . à la formation de la nouvelle main-d'oeuvre;
- transmission de ces informations au centre régional selon les modalités déterminées par ce dernier.

2.1.2 **retirer** les mandats suivants:
- sélection des candidats à la formation professionnelle des adultes;
- services de "counseling" à la formation.

2.2 **Les commissions de formation professionnelle** verraient les responsabilités qui leur sont actuellement dévolues intégrées aux nouveaux centres régionaux, ce qui signifie, à toutes fins utiles, leur disparition comme organisme et l'intégration de leur personnel dans les centres régionaux ou ailleurs, selon les besoins.

3. Autres modifications

2.3 Les tables régionales pour l'admission des candidats en formation professionnelle à temps partiel seraient abolies. Les nouveaux centres régionaux y verraient.

2.4 Les répondants régionaux de la Direction générale de l'éducation des adultes se verraient définir de nouveaux rôles en fonction des nouvelles structures.

AVANTAGES ET INCONVÉNIENTS DE CERTAINES CARACTÉRISTIQUES DES MODÈLES D'ADMINISTRATION RÉGIONALE DÉCONCENTRÉE ET DÉCENTRALISÉE

(Voir tableau résumé p. 248)

Nous venons de voir qu'indépendamment du caractère décentralisé ou déconcentré des administrations régionales de l'éducation des adultes, le degré d'autonomie des centres régionaux par rapport à l'Office était déterminé par un ensemble de facteurs liés à la nature même du système à gérer.

Ceci dit, les deux modèles déconcentrés et décentralisés peuvent être

différenciés par rapport à certaines caractéristiques qui peuvent être traduites en termes d'avantages et d'inconvénients, selon les valeurs que l'on privilégie.

Les caractéristiques que nous avons étudiées sont les suivantes:

- l'adaptation des politiques de formation aux besoins régionaux versus l'unicité d'action nécessaire à la mise en oeuvre de politiques nationales d'éducation;

- la prise en charge des moyens de formation par les populations locales par rapport à la responsabilité du gouvernement à l'égard de l'utilisation des fonds publics;

- le coût de l'admission régionale;

- la rapidité d'intervention;

- l'existence de tensions dans les rapports entre l'Office et les centres régionaux.

1) L'adaptation aux besoins régionaux par rapport à l'existence de politiques provinciales

De façon générale, on peut dire que le modèle décentralisé permet mieux que le modèle déconcentré d'introduire les préoccupations régionales dans l'orientation des activités d'éducation des adultes. Même en tenant compte de l'existence de normes provinciales, le modèle décentralisé laisse normalement plus de latitude aux organismes régionaux dans l'adaptation des activités aux besoins exprimés localement.

Par ailleurs, si l'objectif recherché est d'introduire des politiques provinciales assez précises, il va de soi que l'autonomie locale inscrite dans le modèle décentralisé pourrait compromettre l'implantation de ces politiques.

2) La démocratie régionale par rapport à la responsabilité gouvernementale provinciale

Sur le plan des valeurs démocratiques, les modèles décentralisés et déconcentrés mettent en cause deux types de légitimité: la légitimité démocratique régionale versus la légitimité démocratique provinciale.

Le modèle décentralisé insiste surtout sur le contrôle au niveau régional des activités de formation: en effet, les responsables des centres régionaux sont directement responsables de leur administration devant la population régionale, laquelle est représentée par le conseil d'administration composé de gens de la région. Ce conseil d'administration décide de toutes les activités du centre régional, à l'intérieur des normes et contrôles définis

par l'Office.

Dans le modèle déconcentré, les dirigeants du centre régional sont responsables de leurs actions devant l'administration centrale et donc, ultimement, devant le gouvernement du Québec. Ce qui est alors en cause, c'est la responsabilité qu'ont les représentants de la population québécoise de définir des politiques touchant l'ensemble du Québec et de veiller à ce que les fonds publics soient utilisés de la façon la plus judicieuse possible.

Dans le même modèle déconcentré, des représentants des populations locales peuvent, malgré tout, participer aux administrations régionales, mais seulement à titre consultatif.

3) Le coût des administrations régionales

Toutes choses étant égales par ailleurs, le modèle déconcentré devrait être plus économique (utiliser moins de ressources pour atteindre un même objectif) que le modèle décentralisé. En effet, les besoins en ressources humaines y sont limités, puisque l'administration régionale utilise les services de l'administration centrale pour la gestion de son budget, de son personnel, des approvisionnements, etc. (L'ensemble permettant de réaliser des économies d'échelles). Par ailleurs, dans le cas du modèle décentralisé, les besoins en ressources humaines et financières sont plus élevés puisque l'administration

régionale doit assumer elle-même la responsabilité de ces fonctions de soutien administratif.

L'expérience enseigne, de plus, que les administrations décentralisées ont davantage tendance à être victimes de "l'enflure bureaucratique" que les administrations déconcentrées, plus contrôlées à ce chapitre.

4) La rapidité d'intervention

La prise de décision tend à être plus lente dans le modèle déconcentré que dans le modèle décentralisé: en effet, comme le modèle déconcentré implique que toutes les décisions importantes soient prises à l'Office, la circulation des dossiers entre l'administration régionale et l'administration centrale engendre des lenteurs dans le traitement des affaires régionales.

Même en présence de contrôles centraux, le modèle décentralisé favorise une prise de décision plus rapide.

5) Les tensions dans les rapports entre l'Office et les centres régionaux

La structure déconcentrée est davantage axée sur le **concept d'unicité d'action**, favorisant l'implantation d'une politique québécoise de l'éducation des adultes.

La structure décentralisée vise à provoquer une **prise en charge du centre régional par lui-même** au niveau de l'éducation des adultes. Dans l'application d'une politique d'ensemble d'éducation des adultes, des tensions pourraient surgir entre les centres régionaux et l'Office.

MODÈLES D'ADMINISTRATION RÉGIONALE DÉCONCENTRÉE ET DÉCENTRALISÉE

Avantages et inconvénients de certaines caractéristiques

Modèles / Paramètres	Modèle #1 Office / Centres déconcentrés	Modèle #2 Office / Centres décentralisés
Caractéristiques du point d'ancrage des centres à l'Office	Au palier supérieur, un Office (possédant une autonomie relative de gestion de ses ressources) qui gère un réseau déconcentré.	Au palier supérieur, un Office (possédant une relative autonomie de gestion de ses ressources) qui finance, à certaines conditions, un réseau décentralisé (possédant lui aussi une relative autonomie de gestion).
Autonomie décisionnelle du centre régional	Le centre régional exécute des décisions prises à l'Office (sur recommandation du centre régional).	Centre régional autonome qui décide de toutes ses activités, depuis la planification jusqu'au contrôle-évaluation, dans le cadre de normes générales définies par l'Office. Restriction: est assujetti aux normes du bailleur de fonds, c'est-à-dire l'Office et le gouvernement.
Rôle des représentants des administrés (conseil d'administration)	Les décisions sont élaborées au centre régional pour approbation par l'Office.	Le conseil d'administration désigné ou élu décide de toute l'activité du centre régional.
Place des organismes d'éducation dans le système	À la demande du centre régional, les organismes locaux donnent la formation sur une base contractuelle. Le contenu de la formation et la pédagogie sont déterminés à l'Office, avec la participation éventuelle du centre régional.	De façon générale, ce sont les organismes qui dispenseront les activités sur une base contractuelle.
Délégation de responsabilité	L'administration régionale n'est pas responsable de ses actions devant les administrés, mais devant l'Office.	L'administration régionale est responsable de ses actions devant les administrés.
Rapidité des interventions	La circulation des dossiers entre l'administration centrale et l'administration régionale engendre des lenteurs dans le traitement des affaires régionales.	Les chances de rapidité pour le traitement des dossiers régionaux sont accrues.
Unicité d'action	La mise en oeuvre d'une politique d'ensemble d'éducation des adultes dans toutes les régions du Québec est facilitée.	L'adaptation de l'action aux conditions particulières des divers milieux régionaux est favorisée.
Participation des administrés	La participation des administrés est consultative.	Les administrés participent à une structure décisionnelle.
Ressources humaines	Les besoins en ressources humaines sont relativement limités au niveau régional puisque l'administration y utilise les services de l'administration centrale pour la gestion du budget, du personnel, des approvisionnements, etc.	Les besoins en ressources humaines sont élevés puisque l'administration régionale doit organiser son propre service du budget, du personnel, etc.
Tension dans les rapports entre l'Office et les centres régionaux	La structure déconcentrée est davantage axée sur le concept d'unicité d'action, favorisant l'implantation d'une politique québécoise de l'éducation des adultes. Eu égard aux réalités régionales, cette volonté provinciale pourrait apparaître rigide.	La structure décentralisée vise à provoquer une prise en charge d'un centre régional par lui-même, au niveau de l'éducation des adultes. Dans l'application d'une politique québécoise d'éducation des adultes, des tensions pourraient surgir entre le centre régional et l'Office.

LA FORMATION DES ADULTES QUI TRAVAILLENT

Reconnaissance légale du droit d'accès des adultes à l'éducation

L'importance accordée par la société au développement des ressources humaines commande l'adoption d'une Loi (voir p. 215) s'appliquant à toutes les personnes au travail (rémunérées ou non rémunérées) et à toutes les entreprises. Cette Loi reconnaîtrait le droit des adultes à l'éducation, sans discrimination de sexe et d'âge, dans l'optique d'une plus grande égalité de chances.

Les populations visées

Il importe de bien comprendre que les personnes visées dans le cadre de cette loi seraient:

1. les personnes en emploi, syndiquées ou non syndiquées;
2. les adultes à la recherche d'un emploi;
3. les personnes qui travaillent au foyer ou dans la vie associative et qui, le plus souvent ne sont pas rémunérées: cette population recouvre en grande partie la population dite "inactive" de Statistique Canada.

Modalités différentes

Le droit d'accès à l'éducation, les programmes et les mesures prévus, vaudraient également pour ces différentes catégories d'adultes au travail, même si l'application devait en être différente en raison de réalités de vie distincte.

Une étude américaine estimait, en 1962, à 2 000 heures/année le temps consacré au travail domestique par une femme mariée avec enfant(s) au-dessous de 6 ans.
Source: Income and Welfare in United States, New-York, Mac-Graw-Hill, 1962, p.342

Conception du travail

L'extension de la formation des adultes au travail aux personnes qui travaillent à domicile ou dans la vie associative, relève évidemment d'une conception du travail différente de celle qui sert lors du calcul du produit national brut. La valeur de ce travail, bien que difficile à chiffrer, nous incite malgré tout à le considérer sur le même plan que le travail rémunéré lorsque nous parlons de l'éducation des adultes.

Des citoyens responsables et...

De plus en plus confrontée à des problèmes vastes et complexes, la société doit compter sur un nombre accru de citoyens et de travailleurs responsables. Il importe que la formation tende à l'épanouissement global de la personne qui travaille, et contribue ainsi au développement complet de la personnalité.

maîtres de leur vie

En conséquence, la formation professionnelle doit être comprise dans un sens large. Elle doit permettre aux personnes concernées, de maîtriser leur épanouissement et le développement de leur carrière. Elle doit également favoriser leur mobilité et leur participation à la vie économique, sociale, culturelle et politique, en leur fournissant les habiletés, les connaissances et les instruments de réflexion nécessaires.

Un actif pour la société

Que ce soit en vue de la prise en charge par les individus et les

communautés locales de leur environnement, de l'aménagement du territoire ou du développement de leur milieu de vie, que ce soit pour accroître la productivité des entreprises ou pour renforcer la position concurrentielle du Québec face à la compétition internationale, la participation responsable des personnes qui travaillent (rémunérées ou non-rémunérées) commande l'accès à l'éducation des adultes dans leurs projets de vie et de travail.

Une conception élargie de la formation professionnelle

Le système proposé privilégie donc une conception élargie de la formation professionnelle souvent définie de façon trop étroite, la limitant strictement à la tâche et l'axant essentiellement sur le développement des habiletés techniques des adultes salariés.

Au début du siècle, des vacances payées ne paraissaient-elles pas impossibles?

Ce système devrait contribuer:

- à accroître le niveau de formation générale de la population;
- à relever les standards de compétence des Québécois(ses) qui travaillent;
- à renforcer la position économique concurrentielle du Québec face à la compétition internationale.

Au cours du dernier exercice financier, une entreprise sur cinq dit avoir bénéficié de subventions pour réaliser ses activités de formation ou de perfectionnement.

Le montant de ces subventions s'élevait dans 47% des cas à moins de 10,000$
dans 29% des cas entre 10 et 25,000$
dans 14% des cas entre 25 et 50,000$
dans 9% des cas à plus de 50,000$.

Dans 41% des cas, l'argent venait du gouvernement fédéral à travers les programmes (P.F.M.C. et P.F.I.M.C.),
dans 51% des cas les subventions venaient du gouvernement provincial (Éducation, Travail et Affaires Sociales).
Dans 4% des cas, il s'agissait de subventions offertes à travers des programmes conjoints (des gouvernements fédéral et provincial) et dans 4% des cas il s'agissait de sources diverses.

Caractéristiques du système de formation proposé

Des ressources accrues

Un contrôle paritaire

Une accessibilité élargie

En entreprise, les partenaires sociaux...

assumeraient le leadership du système

En relation avec les principes énoncés, les principales caractéristiques du système de formation proposé sont les suivantes:

- les entreprises consacrent des ressources plus importantes à la formation de leurs employés(es);
- les entreprises et les employés(es) exercent un contrôle paritaire du système de formation en entreprise;
- le système bénéficie également aux adultes à la recherche d'un emploi et aux personnes qui travaillent à domicile ou dans la vie associative qui, le plus souvent, ne sont pas rémunérées.

Concernant **le travail rémunéré**, la participation conjointe des travailleurs(euses) et des employeurs au système de formation proposé est vitale pour atteindre les résultats recherchés. Il y va de l'intérêt direct des employés(es) relativement à leur développement et de l'intérêt des entreprises vis-à-vis leur productivité.

Les adultes qui travaillent en entreprise sont conviés à s'associer aux employeurs avec lesquels ils doivent assumer, en tant que partenaires sociaux, le

Les types de dépenses affectées aux activités de formation ou de perfectionnement les plus souvent nommés par les employeurs sont: les remboursements de frais de scolarité; les remboursements de transport et d'hébergement et ensuite les salaires du personnel interne permanent affecté à la formation.

Source: sondage effectué dans le cadre des travaux de la Commission.

Un comité paritaire...

en vue d'une utilisation équitable et efficace des ressources

leadership du système conçu selon une formule souple et non bureaucratique.

Si le système opte pour une plus grande participation financière des entreprises à la formation, il privilégie cependant, par la mise en place d'un comité, un contrôle paritaire des programmes, des sommes rendues obligatoirement disponibles par la Loi, et des éventuels encouragements financiers obtenus de diverses sources à des fins de formation. Une harmonisation est recherchée à ce niveau dans la mise en oeuvre et le contrôle du système.

Le comité paritaire aurait pour fonctions essentielles de planifier l'ensemble des activités de formation, d'examiner les programmes et les contenus, de déterminer les critères et les mécanismes de sélection des candidats et les conditions d'exercice et de s'assurer de la production du rapport annuel d'activités. Le mécanisme de décision serait celui de la double majorité. En cas de conflit, le litige serait transmis au comité sectoriel du centre régional qui désignerait un conciliateur ou trancherait le litige. (voir: **Vers un système cohérent d'éducation des adultes).**

Le comité paritaire aurait l'obligation d'informer chacun des travailleurs(euses) des possibilités de formation. Dans les grandes entreprises, il se pourrait qu'un des travailleurs soit désigné pour s'occuper des renseignements

15% seulement des employeurs disent cotiser sur une base régulière, à une caisse ou à un fonds affecté spécifiquement à la formation des employés(es), fonds géré dans 44% des cas soit conjointement par l'entreprise et le syndicat soit par un comité paritaire.

Source: sondage en entreprise effectué dans le cadre des travaux de la Commission.

Composition du comité paritaire

à donner et de certains aspects de la gestion du programme.

Chaque établissement se doterait d'un comité paritaire, même s'il n'existe pas de syndicat. Ce comité serait composé de façon paritaire, de l'employeur et des employés(es). S'il existait plus d'un syndicat au sein du même établissement, chacun y déléguerait un représentant. Le personnel non cadre et non syndiqué déléguerait aussi un représentant, si tel était le cas.

La participation des travailleurs(euses) s'effectuerait au sein du comité paritaire, soit par des personnes désignées par le syndicat local selon ses règlements, soit en contexte non syndiqué, par des personnes élues par les travailleurs(euses) d'un établissement.

Comité paritaire du personnel cadre

Le personnel cadre d'un établissement pourrait se doter lui aussi d'un comité paritaire avec l'employeur ou bien convenir avec celui-ci de mécanismes appropriés.

Possibilité d'un seul comité paritaire pour l'ensemble du personnel

Dans les établissements où les partenaires le souhaiteraient, l'ensemble du personnel pourrait convenir de former un seul comité paritaire.

Comité sectoriel

Les entreprises de moins de 20 employés(es) devraient s'en remettre à un comité sectoriel rattaché au centre régional d'éducation des adultes plutôt que de créer un comité paritaire. De tels comités paritaires sectoriels seraient constitués par secteur d'affinité d'emploi et dans certains cas, pourraient avoir un caractère provincial (par exemple, le secteur de la chaussure).

Conçu à l'intention de tous, le système rejoindrait prioritairement des populations cibles

Si le système est conçu à l'intention de toutes les personnes qui travaillent, rémunérées ou non rémunérées, syndiquées ou non syndiquées, n'excluant aucun adulte, des priorités quant aux bénéficiaires sont cependant préconisées.

Le système devrait éviter de contribuer à l'accroissement de l'écart entre les plus scolarisés et les moins scolarisés. Cependant, reconnaissant l'apport particulier du personnel cadre au développement de l'entreprise, il ne s'agirait pas de freiner ceux qui sont motivés à améliorer leurs qualifications.

Ainsi le système doit rejoindre en priorité selon un ordre d'importance à déterminer, par exemple:

- les analphabètes,

Dans la population québécoise de 15 ans et plus, 199 000 femmes sont chefs de famille en 1980.

Source: Statistique Canada, catalogue 71001, décembre 1980.

La masse salariale au Québec est de 35$ milliards 591$ millions.

Source: comptes économiques provinciaux 1979.

A titre d'exemple:
Voici une entreprise de 55 à 100 employés ayant une masse salariale de 1$ million, dont 10% des effectifs sont des cadres. Un pourcentage de 2,5% de la masse salariale produirait un montant de 25,000$ réparti comme suit:

Les cadres (10%)	2,500$
Les autres employés	20,000$
La formation syndicale	2,500$

La somme de 20,000$ attribuée aux employés se répartirait ainsi:
°formation rattachée à l'emploi 75% soit 15,000$
°formation générale 25% soit 5,000$

Obligation d'investir dans la formation 2,5% de la masse salariale, au niveau de chaque établissement ou entreprise

Un plan de transition

- les employés(es) qui n'ont pu bénéficier de formation de longue durée pour des raisons diverses: âge, famille, classe sociale.
- les travailleurs(euses) licenciés(es) en raison de changements technologiques, et plus particulièrement les plus jeunes,
- les femmes chefs de famille.

Dans le cadre de la loi prévue et de sa réglementation, l'idée d'une taxe n'ayant pas été retenue par la Commission, obligation serait faite aux entreprises de consacrer à la formation des adultes, un pourcentage minimal fixe de leur masse salariale égal à 2,5%, sous peine de pénalité fiscale. Ce calcul serait effectué au niveau de chaque entreprise, y compris la petite et moyenne entreprise.

La masse salariale comprendrait toutes les rémunérations versées à l'ensemble des employés(es) de tout niveau, quel que soit leur statut, et qu'il s'agisse d'une entreprise publique, parapublique ou privée. Toute subvention spéciale reçue par une entreprise pour des fins de formation serait comprise dans le calcul de la masse monétaire et subordonnée à ce programme.

L'on pourrait proposer pour les entreprises de 200 employés(es) et plus un plan de transition prévoyant un pourcentage de 2% au début et de 2,5% la

seconde année. Considérant que l'application d'un tel système exigerait quelques années, la croissance de ce pourcentage pourrait éventuellement atteindre 3% de la masse salariale.

Un système obligatoire, assorti de modalités souples d'application

Les entreprises artisanales de cinq employés(es) et moins verseraient seulement 1% de leur masse salariale. Une nouvelle entreprise, qu'elle soit artisanale ou bien qu'elle soit une P.M.E. (petite et moyenne entreprise) de 200 employés(es) ou moins, verrait étaler sur cinq ans l'atteinte de son pourcentage d'investissement à la formation, cette période correspondant généralement à la phase d'implantation d'une entreprise.

Pour les industries de pointe, un effort supplémentaire

Les entreprises de 200 employés(es) ou plus devraient satisfaire à l'obligation d'investir dans la formation de leur employés(es) jusqu'à 2,5% de leur masse salariale, la seconde année de la période d'application du système. Parmi elles seraient identifiées par l'Office avec la collaboration des instances gouvernementales appropriées, des industries de pointe (ex.: télématique, aéronautique...) à qui on demanderait de consacrer un pourcentage **supplémentaire** de 1 ou 2% de leur masse salariale à la formation de leurs employés(es).

Une utilisation distincte du pourcentage de 2,5%

Ces dernières entreprises, tout comme celles qui verseraient volontairement plus que le pourcentage fixé pour la formation de leurs employés (es),

pourraient bénéficier également du crédit d'impôt auquel serait éligible l'ensemble des entreprises. Cette masse monétaire supplémentaire serait déliée du pourcentage à respecter concernant les types de formation et serait utilisée à la discrétion du comité paritaire ou bien des comités paritaires s'il en existait plus d'un.

Masse monétaire disponible répartie selon...

Pour la formation du personnel d'encadrement d'une part, et celle des autres travailleurs(euses) d'autre part, la masse monétaire disponible serait utilisée en proportion de leur nombre et non pas selon le pourcentage de la masse salariale qui leur est affectée.

formation du personnel cadre

Par exemple, si les cadres constituent 10% des effectifs d'une entreprise, cela voudrait dire que 10% des argents affectées à la formation leur serait versé.

formation syndicale

Par ailleurs, une proportion de 10% serait consacrée à la formation syndicale. Elle serait remise au syndicat local, selon les règles généralement admises par le B.I.T. et l'U.N.E.S.C.O. en vertu de l'autonomie qu'on doit reconnaître aux organisations syndicales en matière de formation de leurs membres. S'il n'y a pas de syndicat, les 10% seraient répartis par le comité paritaire selon les priorités accordées aux autres catégories de formation.

Au Québec, en décembre 1980, sur 3 770 conventions collectives enregistrées au ministère du Travail, environ 80% des conventions comportent une clause de congé pour activités syndicales (comme des congrès ou des cours d'éducation syndicale).

Source: recherche interne de la Commission.

Sur les 3 770 conventions collectives enregistrées au M.T.M.O. en décembre 1980 430 avaient une clause de congée éducation soit 11,4% se répartissant de la façon suivante:

Secteurs	Nb.de conv.	employés touchés
public	3	44 530
parapublic	9	118 496
péripublic*	3	3 365
privé	415	60 335

N.B. employés couverts: 226 726 sur une population de 556 482 syndiqués(es)
*La convention collective d'Hydro-Québec n'est pas incluse dans les données du M.T.M.O. Par ailleurs, ceci ne couvrait en '80 que 60% environ des conventions collectives déposées au Québec.
Source: recherche interne de la Commission.

Pour l'adaptation à la tâche et l'apprentissage d'un nouveau métier

Droit de s'absenter de son travail pour des fins de formation sans pénalité

Cette double proportion de 10% ayant été soustraite à la masse monétaire disponible, le comité paritaire se verrait confier la gestion du solde. La proportion versée au comité paritaire au bénéfice des travailleurs(euses) en emploi ou en phase d'intégration à l'emploi serait utilisée selon les catégories et les pourcentages suivants fixés au préalable par la Loi, et équitablement répartis par le comité paritaire:

- formation rattachée à l'emploi 75%
- formation générale 25%

Il est proposé que le 75% consacré à la formation rattachée à l'emploi soit réparti à parts égales, d'une part pour l'adaptation aux tâches et d'autre part pour l'acquisition de connaissances et le développement d'habiletés professionnelles relatives à un nouveau métier. Selon la conjoncture économique et les changements technologiques nécessaires dans l'entreprise, ces pourcentages pourraient fluctuer et seraient considérés comme dépense légitime, les coûts directs de formation et le salaire des employés visés.

La Loi assurerait également, dans certains cas, le droit de s'absenter de son travail avec solde à plein temps ou à temps partiel pour parfaire sa formation. Sous réserve d'avoir été accepté par le comité paritaire, l'employé(e)

La durée du congé-éducation n'est spécifiée que dans 62% des conventions. Plus de la moitié des conventions prévoient un congé d'une durée d'un an et dans 21% des cas il s'agit d'un congé de 6 mois.

Source: sondage en entreprise réalisé dans le cadre des travaux de la Commission. Des données plus complètes apparaîtront dans le rapport final.

pourrait s'absenter sans perte de ses droits prévus à la convention collective ou l'équivalent.

Programmes spéciaux prévoyant de fortes subventions aux entreprises pour l'intégration à l'emploi d'employés(es) non rémunérés(es)

Des programmes spéciaux seraient implantés pour l'intégration à l'emploi des travailleurs(euses) non rémunérés, dans le contexte où ces derniers devraient, par exemple, au cours de leur deux premières années d'emploi pour lequel l'employeur est subventionné, apprendre un métier leur assurant un emploi permanent sur le marché du travail. Considérant que ces employés(es) non rémunérés(es) seraient, par exemple, selon les priorités fixées, des jeunes chômeurs, des femmes chefs de famille, des assistés sociaux aptes au travail, des analphabètes, de fortes subventions d'encouragement pourraient être accordées aux entreprises à cette fin. Le comité paritaire gérerait les sommes consenties à cet usage par le Fonds d'éducation des adultes (ce fonds est décrit à la page 327).

Mesures particulières d'encouragement

De plus, des mécanismes particuliers pourraient être envisagés comme mesures d'encouragement aux membres des groupes prioritaires.

- Un remboursement de temps: une heure d'étude équivaudrait à une heure et demie de travail.

- A cause de leur double tâche, on pourrait accorder un statut particulier aux femmes avec de jeunes enfants, lorsqu'elles étudient une heure de cours pourrait remplacer deux heures travaillées. Ainsi on pourrait accorder des primes, en sus, pour des études complétées avec succès et permettre l'inscription de groupes d'employés(es) d'une même entreprise à des cours visant une clientèle particulière, tels les analphabètes, les handicapés. En cas de fermeture d'usine, il y aurait possibilité pour les travailleurs(euses) d'effectuer un rattrapage scolaire ou une formation professionnelle pendant le temps jugé nécessaire, avec plein salaire, à même le Fonds national d'éducation.

Pour susciter de l'intérêt à des congés d'étude protégés

Un plan d'épargne-éducation

Un programme de prêt-bourse

La Loi pourrait prévoir la possibilité de congés d'étude non rémunérés mais protégés (selon les garanties de son contrat de travail) pour ceux qui seraient intéressés à mener à terme des projets personnels d'étude, à même un plan d'épargne-éducation ayant les mêmes caractéristiques que celles des plans d'épargne-logement ou de retraite (R.E.E.L. ou R.E.E.R.), ou encore à même un programme de prêt-bourse alimenté par le Fonds national d'éducation.

Un crédit d'impôt à l'intention des travailleurs(euses) non-rémunérés(es)

Les personnes qui travaillent à domicile et dans la vie associative se verraient accorder un crédit d'impôt permettant le remboursement des frais de

scolarité et des frais directs encourus par leur réorientation et leur formation.

Limites imposées par la Loi

Au moment de la mise en oeuvre du système, le comité paritaire verrait à l'application au sein de l'entreprise ou de l'établissement, d'un programme qui répondrait à des balises imposées par la Loi et précisées par des règlements édictés par l'Office en liaison avec les centres régionaux.

Appréciation a posteriori

Le comité paritaire ne serait pas tenu de soumettre préalablement son plan de formation, si ce n'est pour en informer le centre régional. Par contre, il serait obligé de présenter au centre un rapport annuel complet signé par les partenaires au sein du comité. Ce rapport préalable aux exemptions fiscales prévues selon la Loi serait nécessaire pour l'obtention par l'entreprise d'une dépense autorisée d'éducation au même titre que les autres dépenses de l'entreprise, soit une participation approximative de l'État de 0,50$ pour chaque dollar investi.

Par le biais des dépenses autorisées pour exemptions fiscales, l'investissement des entreprises pour de la formation pourrait être réduit jusqu'à 50% environ.

Rapport annuel signé par les partenaires

Si des entreprises dépensaient plus que le minimum prévu, la déduction fiscale serait plus importante; dans le cas contraire, elles seraient pénalisées au profit du Fonds national de l'éducation des adultes. Les entreprises devraient soumettre le rapport du comité paritaire signé par les parties au centre régional appelé à formuler une recommandation au ministère du Revenu,

avant de profiter d'exemptions fiscales.

Les P.M.E. et le comité sectoriel régional

Les établissements de moins de 20 employés(es) auraient l'obligation de recourir au comité sectoriel régional rattaché au centre régional. Les entreprises comptant entre 20 et 100 employés(es) pourraient opter pour la formule du comité paritaire ou pour la formule du comité sectoriel régional. Les établissements de plus de 100 employés(es) seraient obligés de mettre sur pied un comité paritaire.

Révision tous les trois et cinq ans

En collaboration avec les partenaires sociaux, l'ensemble du système de formation devrait faire l'objet de révision tous les cinq ans, au-delà de son évaluation continue, afin de lui apporter les correctifs nécessaires. Tous les trois ans les priorités établies quant aux bénéficiaires seraient révisées.

Obligation pour les organismes de formation d'être agréés

Afin d'être éligible à recevoir des fonds dans le cadre de ce système, les organismes offrant de la formation aux entreprises devraient préalablement avoir été reconnus et agréés par le centre régional ou l'Office selon les mécanismes de certification prévus.

Reconnaissant le droit à la formation pour les adultes qui travaillent, (rémunérés et non rémunérés), le système proposé privilégie des options

qui visent à concilier les responsabilités économiques et sociales des entreprises.

Un monde du travail en mutation

Dans un monde du travail en mutation, ce système est susceptible de bénéficier aux travailleurs(euses) et aux employeurs si ces partenaires s'associent et assument leurs responsabilités. Il veut aussi rejoindre les adultes qui travaillent au foyer et dans la vie associative. Ce système est un défi à relever et il appelle un engagement individuel et collectif qui devrait permettre à l'économie québécoise, dans une perspective de développement technologique exigeant une formation continue, de demeurer concurrentielle face à la compétition internationale.

L'ÉDUCATION DES ADULTES À TRAVERS LA VIE ASSOCIATIVE

UNE "AUTRE" ÉDUCATION DES ADULTES

Les organismes communautaires et les mouvements sociaux ont su innover en éducation des adultes et ont donné lieu à d'authentiques apprentissages

Une démocratisation véritable de l'éducation demande que l'Etat, en plus de maintenir et de développer les services publics d'éducation des adultes, accepte de consacrer d'importantes ressources financières à appuyer les efforts éducatifs des organismes communautaires et des mouvements sociaux.

Nous avons noté que ces mouvements avaient été capables, avec des ressources minimes, d'innovations pédagogiques authentiques en s'appuyant sur l'expérience acquise par les adultes et en créant des modes d'apprentissage adaptés aux exigences et à la volonté d'action des adultes.

Nous avons de plus constaté que ces mouvements sociaux permettent d'apprendre des choses qui ne s'apprennent pas dans le système scolaire. Ce dernier a une conception généralement académique de son rôle et sait mal répondre aux multiples besoins éducatifs d'adultes engagés dans des actions de prise en charge de leur milieu.

Globalement, ces apprentissages s'appuient sur l'expérience acquise à travers l'action et sur les ressources que regroupent ces asssociations et mouvements, et non sur une culture livresque et abstraite.

fondés sur la prise de responsabilités,

Dans ces groupes, on apprend à participer et à agir dans son milieu; on y fait l'apprentissage du travail de comité et du travail d'équipe; on y apprend à exercer des responsabilités et à résoudre des problèmes. Cet apprentissage est souvent préalable à un véritable engagement social. Et les retombées de ces engagements peuvent être multiples.

et qui peuvent conduire à des engagements sociaux

Ainsi, par exemple, on a vu des femmes commencer à s'engager avec réserve et hésitation dans de petites activités de l'A.F.E.A.S. ou du Cercle des fermières, pour devenir, deux ans plus tard, commissaires d'école ou échevins au plan municipal. De même, des travailleurs peu scolarisés ayant participé à leurs premières activités de formation syndicale avec timidité et réserve, sont devenus, quelques années plus tard, négociateurs compétents, responsables de loisirs dans leur municipalité, étudiants des services éducatifs publics, se sont vus élire au conseil d'administation d'une caisse d'épargne et de crédit.

Reconnaître la valeur de cette forme d'activités éducatives

La Commission propose que, dorénavant, en éducation des adultes l'on reconnaisse le rôle prépondérant de ces organismes non scolaires. Ces mouvements et organismes sont d'authentiques porteurs de l'action éducative dans notre milieu.

L'État doit les soutenir

Nous jugeons que l'État québécois doit leur assurer les ressources suffisantes pour mener à bien leurs activités éducatives, tout en respectant leur autonomie, d'une part source et condition d'imagination, de créativité et d'adaptation et d'autres part condition d'un meilleur service à une forte proportion d'adultes non rejoints par les institutions scolaires.

L'école des non-scolarisés

Par ailleurs, la Commission a constaté qu'il est difficile pour les institutions scolaires à la fois de rejoindre cette population moins scolarisée et de lui offrir des services éducatifs adéquats.

34,8% des adultes de 35 ans et plus ont 10 ans et moins de scolarité comparativement à 16,3% des adultes de moins de 35 ans.

Source: Statistique Canada, recensement de 1976

À la lumière de l'expérience acquise à cet égard par la collectivité québécoise, nous constatons que ces mouvements sociaux et ces organisations populaires ont la capacité et de rejoindre les moins scolarisés et de leur offrir des occasions et des possibilités réelles d'apprentissage. D'où notre opinion qu'ils sont souvent "l'école des non-scolarisés".

De plus, leur pratique pourrait nous amener à explorer de nouvelles pistes de recherche en ce qui concerne la formation de base des adultes québécois.

TROIS TYPES DE GROUPEMENTS

Notre réflexion sur cette "autre" éducation des adultes nous amène à distinguer trois (3) types d'associations, de groupements ou de mouvements

sociaux.

Après avoir bien distingué ces trois (3) situations, nous présenterons les hypothèses que la Commission retient en ce moment à l'égard de chacune d'elles.

Les organismes d'éducation populaire

1 - Les organismes et les regroupements d'éducation populaire

Nous avons observé que certains citoyens se regroupent pour s'offrir des possibilités de formation, que d'autres s'organisent pour offrir à la population locale ou régionale des services éducatifs. Les organismes populaires peuvent atteindre la population peu scolarisée et peu rejointe par les services éducatifs publics. Ils veulent réussir là où l'école publique a failli ou n'a connu que de piètres succès. Pensons, par exemple, aux groupes d'analphabétisation, aux centres autogérés d'éducation populaire... Il est essentiel que ces organismes d'éducation populaire soient encouragés et soutenus dans leurs efforts.

Les organismes de promotion collective

2 - Les organismes de promotion collective

Principalement en milieu populaire, des citoyens se regroupent pour résoudre tel ou tel problème crucial de leur vie ou pour améliorer certaines

dimensions de leur communauté locale. Ces organismes peuvent agir au plan du logement, de la consommation, de la condition féminine, de conditions particulières de vie (familles monoparentales, personnes âgées...)

Ces organismes se caractérisent par l'objectif de promotion collective qui les réunit. Leur action s'exerce généralement à une échelle locale et parfois régionale. Leur membership est souvent limité et peu formalisé. Pour eux, l'éducation des adultes est une dimension importante de leur action, mais elle constitue un moyen au service de l'objectif à atteindre.

La Commission propose que la dimension éducative des adultes de leur action soit reconnue et soutenue.

Les mouvements sociaux

3 - Les mouvements sociaux

De multiples mouvements sociaux regroupent, selon leur fin, un nombre important de Québécois et Québécoises, pour y défendre des intérêts collectifs. Nous songeons, par exemple, à l'A.F.E.A.S., à la F.F.Q., au mouvement syndical, aux coopératives fédérées, etc. Des centaines de milliers de Québécois sont reliés entre eux et sont rejoints par ces modes de regroupement qui reposent sur une certaine communauté de vue et sur la

volonté d'atteindre les objectifs qui sont les leurs.

Ces mouvements ont, comme caractéristique principale, de compter un membership important, recruté à l'échelle du Québec... Ils offrent à leurs membres des services éducatifs qui sont souvent largement utilisés par ceux-ci.

Les trois principales formes d'éducation des adultes

L'éducation des adultes dans la vie associative

Au de.à de la prise de conscience des réalités sociales et politiques de notre société que suscite le travail dans la vie associative nous pouvons décrire l'éducation des adultes donnée dans ces groupements de la façon suivante:

- la formation a des habiletés de base en vue de l'action collective: rédiger des rapports, lire des documents, communiquer verbalement, se documenter;

- la formation liée aux mécanismes de l'action: animer, travailler en équipe, analyser des problèmes;

- la formation liée à des programmes d'action: faire des recherches, se familiariser avec un secteur ou une problématique, assumer la publication d'un bulletin ou d'un petit journal;

- la formation ponctuelle: c'est une action éducative courte et rapide qui correspond à un évènement d'actualité qui a des incidences sur le groupe, par exemple, l'étude d'une loi récemment votée, l'étude d'un dossier récemment publié...

NOUS PROPOSONS

Voici les hypothèses que la Commission retient quant au soutien à accorder à chacun de ces groupements.

pour les organismes d'éducation populaire

1 - Les organismes d'éducation populaire

Comme ces organismes sont généralement petits, sans membership formel, sans ressources et qu'ils se définissent essentiellement par les services éducatifs qu'ils rendent à la population de leur milieu, nous proposons:

a) que les centres régionaux reçoivent la mission de reconnaître officiellement ces organismes, selon des critères préalablement établis;

b) que soit assuré, par des subventions publiques, le minimum d'infrastructures nécessaires à leur fonctionnement et ce, pour une période prédéterminée de deux (2) ou trois (3) ans;

c) que le soutien à l'action éducative soit lié au volume et à la qualité de ce qui est réalisé;

d) que les institutions scolaires appuient ces organismes, soit en leur fournissant des locaux, soit en leur facilitant certains services (photocopie, documentation, secrétariat...)

pour les organismes de promotion collective

2 - Les organismes de promotion collective

S'il n'appartient pas aux services éducatifs de l'État de financer les actions d'interventions sociales de ces organismes, il est de leur responsabilité de soutenir - et d'une façon significative - les activités éducatives qu'ils décident de se donner pour appuyer, enrichir et approfondir leur action.

Nous proposons que, pour cette dimension de leur travail, un soutien financier significatif leur soit accordé, en rapport avec la qualité et la quantité d'activités éducatives qu'ils ont décidé de se donner.

pour les mouvements sociaux

3 - Les mouvements sociaux

Les activités éducatives menées dans les mouvements sociaux doivent

être soutenues.

Nous proposons que trois (3) critères appuient le soutien que l'État doit y apporter:

Trois critères de financement

- **le premier critère porterait sur le type de membership effectivement rejoint par ces mouvements:** plus un mouvement social rejoint et regroupe des personnes à faible scolarité, plus on doit l'encourager et le soutenir financièrement dans ses efforts éducatifs;

- **le deuxième critère porterait sur les ressources que ce mouvement social consacre à la formation de ses membres:** plus un mouvement y consacre de ressources, plus ont doit encourager cet effort.

- **le troisième critère pourrait porter sur la capacité de payer par le mouvement lui-même les activités éducatives qu'il organise:** cela permettrait d'encourager plus fortement certains mouvements sociaux ayant des ressources limitées.

Une forme de soutien:
le "matching grant"

Tenant compte de ces trois critères, l'appui financier que ces mouvements sociaux recevraient pourrait prendre la forme suivante: pour chaque dollar (1,00$)

qu'un mouvement investirait dans la formation de ses membres, l'Etat l'appuierait en lui versant un autre dollar (1,00$).

La mécanique suggérée

La mécanique de base dans l'attribution de cette aide financière pourrait être la suivante:

1 - chaque organisation présenterait un plan de travail concernant les principales activités éducatives prévues. Sur réception de ce plan de travail, l'Office ou le centre régional prendrait les décisions qui s'imposent, conseillé par le comité sectoriel approprié, lequel comité serait composé de représentants de ces groupements. Le mandat de ce comité consisterait à appliquer les critères que nous avons présentés plus haut.

2 - une fois la décision prise, la réponse serait immédiatement acheminée à l'organisme et les sommes seraient versées par tranches.

3 - à la fin de la période considérée, l'organisme soumettrait un rapport à l'instance appropriée. C'est sur la foi de ce rapport que s'effectuerait l'évaluation des activités éducatives réalisées selon des critères préalablement communiqués. Alors seulement, l'instance appropriée déciderait de renouveler ou non le soutien financier de l'État à l'action

éducative de cet organisme.

4 - en tout temps, ces divers organismes seraient susceptibles de recevoir la visite d'une "équipe volante" mandatée par l'Office, composée de membres de ces différents regroupements désignés annuellement. Leur mandat porterait sur les aspects suivants:

- la gestion financière des fonds publics versés,
- la vérification des rapports d'activités remis à la fin de la période prévue,
- l'examen des plaintes reçues.

LA VIE ASSOCIATIVE ET LES ORGANISMES PUBLICS D'ÉDUCATION

Il est indispensable que les différentes organisations de la vie associative puissent compter sur l'appui des institutions scolaires.

Les suggestions suivantes nous ont été faites:

L'utilisation des écoles désaffectées

- que lorsqu'on prévoit fermer une école, on étudie d'abord son utilisation à des fins collectives, par exemple, qu'elle soit aménagée en locaux communs pour les associations du milieu; ces associations pourraient se donner, avec l'aide des institutions scolaires, des services communs de secrétariat, de

téléphone, de documentation, d'impression...; la Commission constate que plusieurs institutions scolaires découragent, dans les faits, l'utilisation de ces locaux publics à des fins collectives. La Commission condamne ce comportement et demande qu'on prenne les moyens necessaires pour que soient levées ces multiples "impossibilités", afin que ces locaux publics servent à la population;

Des protocoles d'entente

- que des protocoles d'entente soient signés entre des associations et des institutions scolaires. Ces protocoles définiraient les services que les uns peuvent rendre aux autres, ainsi que les mécanismes pour y parvenir. Ces services pourraient prévoir:

  - la fourniture de locaux,
  - le prêt d'équipements audiovisuels,
  - l'accès à d'autres services du genre de la photocopie...,
  - l'apport d'expertise par du personnel pour appuyer le travail fait par les associations;

Des encouragements

- qu'on imagine offrir des formes d'encouragement appropriées aux institutions scolaires qui ont le mieux appuyé les mouvements sociaux de leur région;

Un rapport annuel

- que les institutions scolaires soient tenues, à chaque année, de faire rapport de leur collaboration avec les organismes de leur milieu. Ce rapport serait remis au centre régional ou à l'Office où il serait examiné par d'autres institutions et par des représentants de la population.

LES RESSOURCES FINANCIÈRES

Nous regrettons que les regroupements, associations et mouvements sociaux qui ont exprimé devant la Commission le désir de recevoir une aide plus substantielle de l'État pour la dimension éducative de leur action, nous aient fait si peu de suggestions concrètes quant aux critères et aux mécanismes qui permettraient d'appliquer ce principe.

Nous voyons là l'expression de l'ambivalence que contient la double revendication: d'une part exiger plus d'argent de l'État, d'autre part réclamer une autonomie totale.

C'est en étant conscients de cette ambivalence, tout à fait compréhensible, que nous avons réfléchi au problème des supports à offrir aux activités éducatives organisées à travers la vie associative. Nos suggestions et nos propositions en tiennent compte.

Étant donné que les besoins financiers de ces associations sont énormes et

que, par contre, les ressources de l'État sont limitées, étant donné que cette forme d'éducation des adultes permet entre autres, dans sa formule d'éducation populaire, de rejoindre une population moins scolarisée, nous proposons:

- que soit déterminée, pour l'accomplissement de cette mission, une proportion précise du budget que l'État accorde à l'éducation. Ce pourcentage devrait permettre de répondre réellement aux besoins en ce qui concerne l'éducation des adultes à travers la vie associative. Nous songeons à 5% du budget consacré à l'éducation des adultes, soit environ ving-cinq (25) millions de dollars si nous nous référons aux chiffres de 1979-1980;

- que les sommes consacrées à cette mission soient substantiellement accrues afin de répondre immédiatement aux besoins actuels.

EN CONCLUSION

La Commission propose donc à votre réflexion les pages qui précèdent.

Nous considérons qu'il y a un certain consensus dans notre société sur le rôle éducatif essentiel qu'exercent les organisations et mouvements de notre société.

Nous avons à réfléchir sur le type de soutien que l'Etat doit leur accorder et à discuter de la meilleure façon d'y arriver, conscients qu'une grande part de la richesse et de la créativité de ces associations et mouvements tient à leur autonomie.

LA FORMATION À DISTANCE

1. La place de la formation à distance en éducation des adultes

La Commission est d'avis que la formation à distance doit trouver des assises au sein d'une politique globale d'éducation des adultes, et l'occasion de se développer de façon cohérente par rapport aux autres formes d'intervention et aux mesures proposées par ailleurs.

En conséquence, la formation à distance doit être posée de façon à ce que son mandat soit sanctionné par une volonté politique ferme et son champ d'action, clairement identifié.

On doit, de plus, déclarer les principes qui la régissent et clarifier ses visées, faute de quoi, la formation à distance ne sera pas en mesure de décupler les forces qui la caractérisent, principalement celles de:

- permettre aux adultes de se former à domicile;
- faciliter l'accès aux ressources éducatives;
- stimuler le développement d'apprentissages autonomes et de comportements autodidactiques.

Bien que nous reconnaissions à la formation à distance le pouvoir de contribuer, à moyen terme, au redressement du tonus éducatif de la société, notre intention n'est pas d'élaborer des scénarios à saveur prospectiviste, pour le seul plaisir d'ouvrir des portes sur l'avenir, non plus de donner lieu à

l'émergence d'autres projets pilotes susceptibles d'enrichir l'historiographie éducative du Québec. À cet égard, l'ère dite "expérimentale" et le développement sauvage devraient, pensons-nous, être terminés. Il faut tirer de la dernière décennie les leçons qui s'imposent et prévoir un déploiement structuré de la formation à distance.

Aussi, doit-elle être repensée à la lumière de l'**expérience** que nous en avons, des **besoins existants** ou qui, déjà, se dessinent, des **transformations technologiques** amorcées et, enfin, de la **rationalisation** à laquelle le Québec d'aujourd'hui est fortement convié.

Probante à maints égards, l'expérience qui en a été faite doit être mise en lumière. Il faut soigneusement tirer profit des savoir-faire auxquels elle a donné lieu et préserver les conditions qui lui ont permis d'innover et, surtout, de transformer les pratiques éducatives.

Attentifs aux besoins qui nous ont été exprimés en consultations ou en audiences, soucieux de tenir compte de l'infrastructure existante relativement à "la distance" et préoccupés de réalisme vis-à-vis des virtualités éducatives que l'on prête aux nouvelles technologies, nous sommes, avant tout, guidés par la nécessité d'offrir aux adultes québécois, qui le désirent ou qui ne

peuvent pas le faire autrement, la possibilité de se former, de se perfectionner ou de se recycler à domicile.

C'est dans cet esprit que nous soumettons les objectifs et les hypothèses décrits ci-dessous. Ils permettent, croyons-nous, de démarquer la formation à distance et la formation en institution ou sur campus, de clarifier les rôles et les champs respectifs et de tenir compte de l'expérience acquise en ce domaine. Aussi, contribuent-ils à modifier les règles d'un jeu déjà trop tendu vers la "chasse aux clientèles" et menacé, à court terme, de sacrifier, à prix fort, des objectifs essentiels à la loi de la concurrence.

2. La formation à distance, pour qui?

En 1980-81, 26 000 inscriptions aux cours de la Télé-université (cours de trois crédits)

en 1977-78, 16 497 inscriptions aux cours par correspondance offerts par le ministère de l'Education

15 fois plus, en Ontario!

Une "clientèle" nombreuse (probablement au-delà de 50 000 personnes)
...diversifiée

et dispersée sur le territoire

La formation à distance peut rejoindre:

- les adultes qui veulent se former ou se perfectionner à la maison, à leur rythme;
- les isolés géographiques;
- les adultes qui ne peuvent pas se déplacer;
- les adultes qui sont retenus à la maison, ou en institutions;
- les adultes dont l'horaire de travail est mobile ou ne convient pas;
- les isolés des "normes" ou du cheminement régulier;
- ceux et celles qui sont "malheureux" sur les bancs d'école ou dans un campus;

en 1979-80, 5 330 inscriptions (équivalant trois crédits), incluant les étudiants "libres", au cours C.A.F.E. de l'Université de Montréal

en 1980-81, près de 2 500 inscriptions à la vingtaine de cours offerts par quinze cégeps

en 1980-81, quelques centaines d'inscrits aux cours offerts par l'Université du Québec à Rimouski (U.Q.A.R.) et par l'Université du Québec à Chicoutimi (U.Q.A.C.)

en 1980-81, plusieurs milliers d'inscriptions aux cours offerts par les institutions ou les entreprises privées

3. Les objectifs à poursuivre

3.1 Objectifs relatifs aux adultes

- les chômeurs qui veulent se réorienter;
- ceux et celles qui veulent conjuguer le travail individuel et le travail en petit groupe;
- les "stop-out" (qui décrochent du système régulier pour une période plus ou moins longue);
- les "ex-drop-out", pris de remords, qui tiennent à terminer leur scolarisation en dehors du circuit régulier;
- les autodidactes qui veulent une forme d'assistance pour un apprentissage donné;
- ceux et celles qui veulent se perfectionner "discrètement";
- etc...

Les objectifs à poursuivre sont les suivants:

- donner à ces différentes catégories d'adultes l'occasion de se perfectionner ou de se former à domicile et leur fournir, en conséquence, les instruments requis;
- leur permettre de se situer lorsqu'ils s'engagent dans un cheminement "à distance" et de déterminer leur projet de formation;
- leur assurer les formes les plus pertinentes d'encadrement, d'évaluation et de rétroaction;

- développer non seulement la capacité d'apprendre seul mais aussi celle de repérer efficacement la documentation et les ressources utiles à leur formation;
- leur permettre d'accéder, selon l'ampleur du projet de formation achevé, à une diplômation du secondaire, ou du collégial, ou du premier cycle universitaire;
- faire en sorte qu'il leur soit possible d'alterner ou de compléter leur projet de formation dans les écoles, les collèges ou les universités.

3.2 Objectifs relatifs au mandat et au fonctionnement

Les objectifs relatifs au mandat de la formation à distance et son fonctionnement sont les suivants:

Un mandat dit "national" (par opposition à régional)

- nécessité d'une intervention sur tout le territoire du Québec, de façon à combler les lacunes au plan de l'accessibilité physique et géographique et d'assurer une meilleure distribution des richesses éducatives et culturelles. L'intervention à grand rayonnement évite les duplications et permet des économies d'échelle. Les activités doivent donc être conçues pour être offertes à un grand nombre d'adultes: plusieurs centaines ou quelques milliers par an, pour chaque cours ou activité;

Un financement "spécial" (à déterminer)

- les coûts doivent être inférieurs aux coûts de formation en institution. Cet objectif est d'autant plus vraisemblable que, contrairement à ce qui se passe en institution, dans le cas de la formation à distance, le coût unitaire d'une activité décroît avec l'augmentation du nombre d'étudiants;

Un fonctionnement en synergie

- l'utilisation effective des ressources existantes doit être optimalisée: professeurs, enseignants, formateurs, personnes-ressources du milieu, de l'entreprise, de l'industrie, documentation écrite ou audio-visuelle, équipement, media, musées, bibliothèques, etc.;

- la formation à distance doit tirer profit de ce qui existe et le réseau éducatif et culturel doit être mis à contribution, non seulement au nom de la rationalisation, mais pour garantir la dispensation d'une formation de qualité. A cet égard, l'exemple de la Télé-université espagnole (la U.N.E.D.) est à examiner de près.

Une vocation de niveau secondaire et post-secondaire (excluant les études avancées)

Il serait utopique de proposer la dispensation à distance de toute la programmation disponible dans le réseau public. Il est vraisemblable, cependant, de viser à offrir, dans un premier temps, un baccalauréat général en arts ou en sciences, un diplôme d'études collégiales et un diplôme d'études secondaires. Bien entendu, cela n'exclut pas l'offre d'activités à la pièce, de mini-

programmes ou de certificats.

Pour des raisons évidentes, il ne nous semble pas pertinent de retenir les études universitaires de deuxième et de troisième cycle.

Une programmation souple et cohérente

Dans toute la mesure du possible, les programmes doivent être "ouverts" en fonction de la pratique du projet de formation. Bien conseillé, l'étudiant devrait être en mesure de se constituer, à même la banque d'activités offertes, un programme correspondant à ses besoins.

Pour épargner aux adultes la reprise de cours semblables d'un niveau à l'autre, des "passerelles" doivent être prévues. On évitera, ainsi, une stratification rigide par niveaux, d'ailleurs souvent aléatoire, en explorant la possibilité d'ouvrir aussi les programmes à la "verticale", dans un cheminement trans-niveaux, cette fois, en fonction de l'envergure du projet de formation de l'étudiant.

- Les activités et les programmes offerts doivent être rationalisés, de façon à éviter le développement "en faisceau", les dédoublements et les particularismes de contenus.

- Il y a lieu d'explorer, enfin, des pratiques simplifiées comme, par exemple, des activités éducatives faites essentiellement à partir de "listes bibliographiques dirigées"; de prévoir, en conséquence, la disponibilité des ouvrages dans les bibliothèques scolaires et publiques, l'assignation d'un "tuteur de lecture" à l'étudiant, de même qu'un système d'évaluation adéquat.

Une formation de type fondamentale

Une place importante doit être faite à une formation:

- qui génère des habilités transposables: capacité de lecture, méthode de travail, esprit d'analyse, de synthèse, de critique;

- qui initie à différents champs du savoir: approches interdisciplinaires, contenus thématiques, études de cas, simulations, etc.;

- qui peut préparer les adultes à des apprentissages plus poussés, plus spécialisés ou plus techniques.

Des formations spécialisées judicieusement choisies

Il serait démesuré d'offrir à distance tous les programmes spécialisés ou techniques offerts dans les institutions. Une étude soignée devrait permettre d'identifier les activités et les programmes les plus utiles et les plus pertinents.

Des projets spéciaux crédités ou non crédités

Selon le cas, la programmation pourrait s'enrichir d'activités circonscrites répondant à des besoins jugés prioritaires et visant un grand nombre de personnes; cette dernière condition serait levée pour la programmation spécifique destinée aux handicapés.

Une mise à profit des savoir-faire issus des expériences dans le domaine

Il faudrait aussi:

- évaluer les différentes pratiques relatives au recrutement des professeurs et des enseignants, à la constitution des équipes interdisciplinaires, à la polyvalence de la tâche professorale, de façon à retenir un modèle compatible avec les singularités de l'intervention à distance;

- choisir les supports techniques en fonction des objectifs poursuivis et de la nature des contenus transmis: d'où une variation de supports d'une activité à l'autre;

- proportionner la présentation matérielle de la documentation écrite ou audio-visuelle à la "pérennité" des contenus;

- prévoir la mise à jour continue des documents utilisés et des instruments d'évaluation;

- apporter un soin particulier au choix des formes d'encadrement des étudiants, en tenant compte du degré d'autonomie intellectuelle de ces derniers;

- prévoir, pour les apprentissages techniques, des ententes avec l'industrie locale, notamment dans les régions éloignées où l'équipement fait défaut;

- jumeler des apprentissages à domicile et dans l'industrie ou l'entreprise.

4. Une politique et des mesures en conséquence

La poursuite de ces différents objectifs implique que le Québec se dote véritablement d'un système de formation à distance avec la volonté de reconnaître sa place en éducation des adultes, de lever les ambiguïté qui ont, jusqu'ici, entouré cette forme d'intervention; et aussi, avec le souci d'ordonner le développement de ce que certains appellent déjà "la poule aux oeufs d'or" de l'éducation des adultes.

Cela signifie:

- une réduction maximale du nombre d'établissements publics autorisés à pratiquer la formation à distance;

- la transformation du système d'intervention utilisé jusqu'ici par le Service des cours par correspondance du ministère de l'Éducation et la modification de son rattachement;
- l'élargissement de la vocation de la Télé-université et la modification de son rattachement;
- la prise en considération de l'absence relative du télé-enseignement collégial ou, du moins, du faible rayonnement sur le territoire, des activités dispensées et la nécessité d'accroître, en conséquence, la programmation et les activités de ce niveau;
- un accroissement sensible du rôle supplétif des bibliothèques publiques, municipales et scolaires, bibliothèques centrales de prêt, bibliobus, en rapport avec la formation à distance;
- un redressement significatif de la production, de la programmation et des horaires de Radio-Québec, de façon à donner à la télévision éducative "formelle" la place qui lui revient;
- une mise à contribution importante de la part des câblodistributeurs, pour diffuser, avec reprises, les émissions destinées à la formation à domicile.

En conséquence, la Commission retient le modèle suivant:

5. **Une solution possible: un organisme autonome appelé Centre de formation à distance**

- la création, par loi, d'un Centre de formation à distance (C.F.D.);
- à vocation secondaire et post-secondaire (c'est-à-dire collégial et universitaire de premier cycle);
- dont le statut est autonome;
- qui assume la prise en charge de la formation à distance (publique), depuis l'inscription des étudiants jusqu'à leur diplômation: l'élaboration des programmes, la conception, la production, la dispensation et l'évaluation des activités;
- son mode de fonctionnement et sa programmation s'inspirent des objectifs décrits plus haut;
- son financement provient de l'Office;
- le Centre de formation à distance est doté d'un conseil d'administration et d'un conseil des études ayant juridiction sur l'entier de la programmation, secondaire et post-secondaire;
- le Centre de formation à distance rend des comptes à l'Office;
- l'Office peut confier au Centre de formation à distance la réalisation de projets spéciaux;
- le Centre de formation à distance peut confier la réalisation de certaines activités à l'un ou l'autre des établissements du réseau ou déléguer certains de ces pouvoirs. Il est alors l'organisme subventionnaire des établissements mandatés.

6. Les conséquences de cette solution

De cela découle que:

- le Service de cours par correspondance du ministère de l'Education et la Télé-université sont rattachés au Centre de formation à distance;
- la programmation de niveau collégial occupe, au sein du Centre de formation a distance, la place qui lui revient au post-secondaire et doit être développée en conséquece;
- les établissements du réseau (écoles, collèges, universités) se consacrent à l'enseignement en institution. Ils n'interviennent pas à distance et reconnaissent le mandat exclusif du Centre de formation à distance. Ceci n'exclut pas qu'un établissement sollicité par un centre régional d'éducation des adultes (C.R.E.A.) dispense, hors les murs une activité non offerte par le centre de formation à distance. Toutefois, cet enseignement ne doit pas donner lieu à la mise en place d'un sous-centre ou d'une autre infrastructure;
- le Service général des moyens d'enseignement (S.G.M.E.) et la Direction générale du matériel didactique du ministère de l'Education se consacrent à la production de moyens et de documents destinés au primaire et à l'enseignement des jeunes du secondaire;
- à titre de service à la collectivité, le Centre de formation à distance prépare et fournit, sur demande ou de sa propre initiative, de la documentation ou de l'instrumentation pédagogique pouvant être utile à la formation

7. Quelques précisions

de grands groupes.

Pour les anglophones, les critères linguistiques présidant à l'inscription devraient être ceux qui ont cours dans le système dit régulier.

Animée du souci de ne pas imposer un système "étranger" aux populations autochtones, la Commission doute que ce système de formation à distance puisse leur convenir. Elle est d'avis qu'une étude approfondie de leur situation à cet égard devrait être faite par un comité ad hoc formé d'autochtones, de leurs représentants et de spécialistes des populations amérindiennes et inuits.

L'inscription à la formation à distance devrait conférer aux étudiants le droit de bénéficier de toutes les mesures d'aide financière prévues pour les usagers de la formation offerte en institution.

L'Office reconnaît et certifie les intervenants à distance du secteur privé (entreprises ou institutions) et approuve leurs programmes.

LES ÉDUCATEURS D'ADULTES: PROFESSEURS, FORMATEURS, ENSEIGNANTS

L'éducation des adultes ayant pris, au Québec, des formes diversifiées, il va de soi que les rôles des intervenants y sont aussi fort variés. Ainsi, on ne parle plus seulement de professeurs mais de formateurs, de personnes-ressources, et de conseillers de tous ordres oeuvrant dans les entreprises, les groupes populaires, les coopératives, les organismes scolaires, les syndicats, etc.

A l'instar de leurs lieux de travail, les tâches des éducateurs d'adultes sont variées. Certains remplissent dans l'entreprise des fonctions de gestion des ressources humaines et s'appellent formateurs, d'autres remplissent des rôles de conseillers et peuvent aussi se définir comme formateurs. Cette section concerne tous ceux qui interviennent auprès des adultes et nous les appellerons dans ce texte, pour utiliser un seul terme, les **éducateurs d'adultes**.

Les éducateurs: un maillon important de l'education des adultes

Ces courroies de transmission entre un savoir, un savoir-être et un savoir-faire que sont les éducateurs en font un élément privilégié - et parfois trop négligé - de toute politique d'ensemble. En effet, comment penser rendre possible un changement dans ce domaine sans accorder une attention toute spéciale aux éducateurs. Pour notre part, nous croyons que les solutions que nous proposons ne seront réalisables que si leur rôle et leur statut sont définis en relation étroite avec les objectifs d'adaptation continuelle et de souplesse qu'exige la reconnaissance de la particularité de l'éducation des adultes.

Un manque d'adaptation

Partout au Québec, et pour les niveaux secondaire, collégial et universitaire, aussi bien qu'en formation professionnelle en entreprise et parfois dans les groupes populaires, les adultes ont souligné le manque d'adaptation à leur réalité, dont font preuve, selon eux, les éducateurs.

Ainsi par exemple, en milieu scolaire, au secondaire, on déplore leur manque de disponibilité pour répondre aux questions des étudiants à l'intérieur des programmes par objectifs; au collégial, on souligne, particulièrement en formation professionnelle, le fait qu'ils soient peu au courant des réalités du marché du travail et, à l'université, on note leur manque d'intérêt pour l'enseignement aux adultes.

Que ce soit en milieu scolaire ou non scolaire, il est à remarquer que les adultes souhaitent que leurs éducateurs aient une connaissance concrète du contenu enseigné et du vécu des adultes. Ceci confirme, d'ailleurs, les recherches sur le sujet, lesquelles font toujours ressortir l'importance de ces facteurs et de la personnalité de l'éducateur dans un cours aux adultes.

Des conditions de travail difficiles

Les conditions d'engagement et de travail de ces intervenants en milieu scolaire ne sont guère propices à une amélioration de leurs services. Engagés souvent à la dernière minute, disposant de peu de possibilités de formation et

n'ayant aucune sécurité d'emploi, la majorité d'entre eux doit se débrouiller au jour le jour. De plus, au niveau secondaire, la plupart des contenus sont déterminés à l'avance, de sorte que l'éducateur n'a guère la possibilité de s'adapter à un groupe.

Dans les groupes populaires, les personnes qui dispensent des activités éducatives souhaiteraient être reconnues et avoir droit à du perfectionnement. Il en va de même pour les formateurs en entreprise, qui sont souvent des travailleurs recrutés pour former d'autres travailleurs, à titre d'expert dans un contenu, et qui déplorent leur manque de préparation pédagogique.

Le statut ne règle pas tout

Les intervenants en milieu scolaire semblent croire qu'il suffira d'obtenir un statut identique à celui des enseignants réguliers pour accroître leur disponibilité et assurer un enseignement relié à la particularité des conditions de vie et de travail des adultes québécois. La Commission ne croit pas que ce soit là la solution magique.

Une pédagogie adaptée aux adultes

Tout en étant consciente des difficultés vécues à l'heure actuelle par les praticiens de l'éducation des adultes (particulièrement dans le secteur secondaire), elle postule que c'est vers des voies nouvelles et audacieuses qu'il faudra se diriger si l'on veut répondre aux impératifs d'une pédagogie adaptée aux

adultes et à ceux d'un système d'éducation permanente qui requiert toute une gamme d'interventions n'ayant souvent rien à voir avec l'enseignement traditionnel. Cependant, les associations d'enseignants de tous les niveaux et les formateurs en milieu de travail que la Commission a rencontrés, semblent peu inspirés quand il s'agit de réfléchir à des modalités nouvelles d'articulation de leur métier aux besoins des adultes.

Des hypothèses à discuter

La Commission, à partir de la réflexion déjà faite sur le sujet au Québec et dans d'autres pays, propose, dans les pages qui suivent, des hypothèses qui, elle le souhaite, seront largement discutées par les éducateurs de tous les réseaux et de tous les milieux. Elle espère également que ceux-ci proposeront, s'ils ne sont pas d'accord en tout ou en partie avec ce qui est avancé, d'autres agencements pédagogiques et organisationnels propres à répondre aux objectifs des principes directeurs dont, sans doute, l'un des plus importants est celui qui propose d'associer les adultes à la production du savoir et des connaissances.

Associer les adultes à la production du savoir

En effet, afin de valoriser le champ de pratique de l'éducation des adultes, comme le souhaite un de nos principes directeurs, il faut logiquement songer à valoriser l'adulte lui-même. Et, ce que l'adulte sait lui vient très souvent d'une pratique de vie et de travail susceptible, si on y est attentif, d'être source du

renouvellement ou de l'enrichissement des savoirs constitués. Ainsi, combien de travailleurs (euses), par l'exercice d'un métier, ne portent-ils pas en eux de nouvelles façons de le concevoir ou même une nouvelle science de leur environnement qu'il faut avoir le souci de comprendre et de recueillir. C'est peut-être là que se trouve le coeur de la particularité de l'éducation des adultes et aussi le fondement du défi à relever pour les éducateurs d'adultes.

Repenser la relation enseignant-enseigné

Comment faire en sorte que la traditionnelle relation hiérarchique entre celui qui possède le savoir et celui qui ne sait pas soit modifiée? Le discours tenu au cours des dernières années sur la nécessaire transformation du rôle des éducateurs en celui de personne-ressource et sur le processus andragogique semble avoir peu imprégné la pratique des éducateurs de carrière et, particulièrement, celle des professeurs-chercheurs universitaires, qui acceptent d'enseigner aux adultes, du moins si l'on se fie à ce que la Commission a entendu.

Sans croire que tout peut changer du jour au lendemain, et étant consciente que les problèmes découlant de l'analyse faite par les adultes des pratiques pédagogiques ne peuvent être imputés aux seuls éducateurs, la Commission estime qu'il faut:

Il faut:
"Faire appel, au côté des enseignants professionnels, à des auxiliaires et aux professionnels d'autres domaines (ouvriers, techniciens, cadres, etc.); faire appel aussi au concours des élèves et étudiants, dans des conditions telles qu'ils s'éduquent eux-mêmes en instruisant les autres et se pénètrent de l'idée que toute acquisition intellectuelle comporte, pour son bénéficiaire, le devoir de la partager avec autrui."
(Apprendre à être, p. 247)

Un exemple intéressant:
L'École des hautes études commerciales de l'Université de Mon-

1. développer chez les éducateurs, les animateurs et ceux qui travaillent auprès des adultes des aptitudes à la définition de situations nouvelles d'apprentissage et à l'encadrement des apprentissages des étudiants, habiletés qui vont au-delà de la seule transmission d'un savoir académique et qui incluent aussi le rôle de tuteurs et de supports aux autodidactes;

2. obliger les éducateurs de carrière, appelés à enseigner aux adultes, à poursuivre un programme de formation en cours d'emploi en pégagogie pour adultes;

3. associer, de façon systématique, des praticiens du milieu à la définition et à la transmission des contenus de formation particulièrement destinés aux adultes;

4. tenir compte, dans l'évaluation de la charge normale des éducateurs universitaires, des enseignements dispensés aux adultes, de même que du support à apporter aux groupes, et modifier, en conséquence, la définition de leur tâche;

5. faciliter aux éducateurs enseignants des allers et retours, sous forme de stages, par exemple, dans les différents lieux de vie et de travail des adultes,

tréal offre à ses professeurs la possibilité d'être dégagés de leurs obligations universitaires pour travailler plusieurs mois en entreprise.

afin de leur permettre d'actualiser leurs connaissances pratiques d'un champ d'enseignement;

6. permettre à ceux qui ont acquis un savoir pratique dans un domaine donné d'enseigner ce savoir aux adultes, en leur fournissant la formation et l'encadrement pédagogique nécessaire;

7. permettre aux premiers intéressés, les adultes, d'évaluer les formateurs;

8. envisager que certains professeurs, enseignants et formateurs puissent, à même leur charge normale, être associés:
. à la conception d'activités devant être diffusées à distance ou, encore, à l'encadrement des étudiants inscrits à ces activités;
. à la constitution de banques du savoir devant être utilisées pour les apprentissages assistés de l'ordinateur ou encore télématisés;

9. encourager la formation d'équipes d'éducateurs pouvant répondre avec souplesse et rapidité aux demandes de formation.

La constitution d'équipes d'éducateurs nous semble essentielle en éduca-

tion des adultes. En effet, s'il apparaît souhaitable de décloisonner les formations et de viser à une approche globale des savoirs à partir de mesures clairement définies, on voit mal comment l'approche matière, actuellement pratiquée, pourra continuer à être utilisée avec les adultes. À ce sujet, certaines expériences éducatives utilisant des approches multidisciplinaires en se centrant sur les problèmes des adultes en apprentissages nous apparaissent intéressantes.

Un programme de formation en cours d'emploi offert aux praticiens

Pour répondre à ces différents critères, il faudra songer à un programme de formation pour les éducateurs d'adultes. Il faut éviter de mettre sur pied des programmes à plein temps imposés à tous et à toutes et ouverts aux finissants du niveau collégial. Nous optons plutôt pour des activités et un programme offerts en priorité à ceux qui sont déjà engagés sous une forme ou sous une autre en éducation des adultes.

Nous croyons qu'on devra inciter ceux qui oeuvrent auprès des adultes à se former "sur le tas" et leur permettre de vivre des activités d'apprentissage "collées" à leur pratique quotidienne et de participer étroitement à l'élaboration et à l'évaluation de celles-ci. Il faudra donc évaluer les programmes actuellement offerts et estimer les besoins auxquels ils ne répondent pas. Ceci serait une des tâches de l'Office.

De tels programmes doivent être accessibles à tous ceux qui travaillent bénévolement dans différents regroupements.

Le rôle des centres régionaux vis-à-vis des éducateurs d'adultes

En ce sens, il faudra s'assurer que la formation est accessible dans toutes les régions sous une forme ou sous une autre.

Les centres régionaux pourraient informer les éducateurs des possibilités de perfectionnement qui existent pour eux et les inciter à s'inscrire, suivant leurs besoins, à telle ou telle activité.

Chaque organisme devrait pouvoir s'assurer les services d'un professionnel chargé de l'encadrement des éducateurs. Ce professionnel s'occuperait aussi de donner suite, par des rencontres avec les éducateurs, aux évaluations transmises par les adultes en situation d'apprentissage.

Les centres régionaux pourront négocier, à l'intention des groupes du milieu, des prêts de service de personnel avec les organismes scolaires. Ces prêts permettront à des éducateurs d'être disponibles pour aider des groupes populaires, des entreprises ou des associations dans l'élaboration et l'encadrement de certaines activités et dans les activités de service à la collectivité. Ces prêts devront faire partie de leur tâche normale.

Le statut des éducateurs d'adultes

La Commission constate que la situation actuelle invite les praticiens de l'éducation des adultes à chercher des modes de regroupement qui peuvent prendre la forme d'unités syndicales, de corporations ou d'associations professionnelles.

Quel que soit le mode de regroupement choisi, la Commission considère que les éducateurs devront s'appliquer à fournir aux adultes des services en accord avec les objectifs ci-dessus mentionnés. On doit, d'autre part, assurer à ces éducateurs des conditions de travail décentes et comparables à celles des éducateurs du système dit régulier.

Ces modes d'association ne devraient, en aucun cas, empêcher d'intervenir en éducation des adultes ceux qui, soit à cause d'une expertise donnée, soit à cause de leurs liens organiques avec un milieu, seraient appelés à le faire. La Commission estime qu'il serait contraire à la philosophie même de l'éducation des adultes que ces formes associatives donnent lieu à une fermeture de ce champ de travail et à une surspécialisation des pratiques.

Il faut, en effet, à cause de la dynamique même de l'éducation des adultes, garantir une gamme très large de possibilités d'intervention.

Un cadre de référence à respecter

Nous croyons avoir situé le cadre de réflexion de la Commission concernant les éducateurs au sens large du mot, en englobant tous ceux qui interviennent auprès des adultes. Ce cadre de référence nous apparaît comme un "minimum vital" en ce sens qu'on ne pourra penser mettre en oeuvre les solutions que nous proposons, si l'on continue de fonctionner en pensant surtout en termes de matières académiques et de cours lorsqu'on enseigne aux adultes.

En ce sens, il nous apparaît extrêmement important que soient discutés et enrichis, par les praticiens de l'éducation des adultes et par les syndicats qui regroupent déjà les enseignants, les éléments de réflexion que nous apportons ici.

LE FINANCEMENT DE L'ÉDUCATION DES ADULTES

Peu de suggestions exprimées quant aux pistes de travail et de solutions concrètes

Les groupes et les individus rencontrés par la Commission ont souhaité le plus souvent la croissance des ressources financières en éducation des adultes, l'assouplissement des normes de financement et de contrôle et le respect des caractéristiques des adultes et de leur environnement éducatif. Cependant, peu de mesures concrètes et de pistes de travail ont été suggérées.

Vers un modèle de financement

Tenant compte de ces orientations et à partir des réflexions que nous suggèrent à la fois certaines études et travaux antérieurs (Commission Carnegie, (U.S.A.), Commission Worth (Alberta), Commission Angers (Québec), Commission Wright (Ontario)...) et certaines pratiques en matière de financement appliquées antérieurement au Québec (D.G.E.A., D.G.E.C....), nous allons dégager quelques questions à débattre et quelques éléments de solutions.

Déjà d'autres sections ont abordé la question du financement:

- Vers un système cohérent d'éducation des adultes.
- La formation des adultes qui travaillent.
- L'éducation des adultes à travers la vie associative.

NOTRE CONTEXTE ET NOS PRINCIPES

A l'instar des sociétés industrialisées, le gouvernement du Québec investit un fort pourcentage de son budget en éducation en général. Toutefois, en éducation des adultes, son apport est faible et la "part du lion" provient du

Une priorité secondaire et "fédérale"

gouvernement fédéral, en particulier par le biais de la formation rattachée à l'emploi.

Un effort collectif plus important

Dans le contexte décrit à la section intitulée **L'éducation des adultes d'aujourd'hui à demain** (v.g. première partie du document), le Québec se doit de consacrer à son action éducative auprès des adultes une part plus substantielle de son effort collectif de développement.

Le contexte:

a) le budget de l'État consacré à la mission éducative

A l'avenir, il est probable que le taux de croissance du budget en éducation ne soit pas celui qu'il a été au cours des dernières années. Il s'ensuit que l'intérêt pour l'éducation des adultes devrait se traduire le plus souvent par des transferts à l'intérieur même du budget général de l'éducation. Or, il faut être conscient que la marge de manoeuvre financière est limitée puisque près de 85% de ce budget est consacré à la masse salariale.

b) le budget de l'État consacré aux autres missions

Par souci d'efficacité et de rentabilité, le gouvernement du Québec adoptera vraisemblablement un train de mesures préventives "à caractère éducati " en matière de santé, d'environnement, de protection des consommateurs, etc.

En éducation, plus particulièrement en ce qui a trait à la formation des

c) le budget de l'entreprise consacré à la formation

travailleurs(euses), il est de plus en plus admis que les entreprises ont une responsabilité à la fois économique et sociale et celles-ci le reconnaissent à des degrés divers.

Des principes à respecter

La réflexion sur un modèle de financement devra s'articuler autour des principes directeurs déjà exprimés dans la première partie de ce document (v.g. **Principes directeurs de la Commission**).

Valoriser et légitimer le champ de pratique de l'éducation des adultes

Ainsi il faut privilégier un financement qui contribue à valoriser et légitimer le champ de pratique de l'éducation des adultes.

Donc, à l'intérieur du système régulier actuel d'éducation il faudrait distinguer les clientèles jeunes de celles des adultes en faveur desquelles doivent être réellement utilisés les fonds accordés pour fins d'éducation des adultes.

Dans la même optique, à l'intérieur des subventions versées au système d'éducation, par souci d'équité pour les adultes, il importe de différencier clairement les sommes investies dans l'enseignement, la recherche, les services à la collectivité ou l'équivalent.

Réduire les inégalités d'accès l'éducation des adultes

Il faut privilégier un financement qui vise à réduire les inégalités d'accès à l'éducation des adultes.

C'est pourquoi il ne faut pas favoriser des mesures susceptibles de rejoindre uniquement le plus fortunés et les plus scolarisés.

Favoriser la prise en charge régionale

Il faut privilégier un financement qui favorise la prise en charge régionale et éviter les procédures reposant sur d'importants contrôles a priori et nécessitant un grand nombre d'intermédiaires.

Conjuguer et coordonner l'ensemble des ressources éducatives de la société

Il faut privilégier un financement qui permet de conjuguer et de coordonner l'ensemble des ressources éducatives de la société en éducation des adultes et retenir les mesures renforçant les moyens de concertation.

LES PRINCIPES DE BASE DU FINANCEMENT

Un financement qui passe par l'usager: une approche que la Commission ne favorise pas

Certains groupes ont suggéré que le financement public de la formation des adultes passe d'une façon ou d'une autre par l'usager, plutôt que d'être versé exclusivement à l'organisme de formation. Ils voient dans cette formule, un moyen d'augmenter le contrôle de l'adulte sur les services qui lui sont rendus. Mais le niveau de contrôle et d'exigence de l'adulte par rapport à l'organisme de formation en serait-il vraiment augmenté, étant donné que, de toute façon, le coût d'un tel mode de financement serait assumé par des contribuables?

Surtout des inconvénients

Une telle formule ne réduirait pas pour autant les inégalités d'accès à l'éducation. On craint également qu'elle favorise les modes et les vagues; certains y voient une ouverture possible au pullulement d'organismes privés de formation. Une politique peut encadrer plus facilement quelques centaines d'organismes de formation que des centaines de milliers d'individus.

La cohérence de l'offre de service et le respect de la demande des adultes passent par d'autres voies: le centre régional et le financement de la formation.

Nous ne retenons pas ce principe de financement passant par l'usager. Pour les raisons exprimées dans la section intitulée **"Vers un système cohérent d'éducation des adultes"**, nous croyons que le financement des organismes de formation par un Office et des centres régionaux contrôlés par les adultes permettra d'atteindre la coordination et la concertation souhaitées par tout le monde et le respect des besoins réels des adultes.

Les droits de scolarité au niveau post-secondaire ne sont pas souhaitables de façon généralisée

L'imposition des droits de scolarité suscite des opinions partagées. Les uns considèrent qu'ils ne devraient pas exister. Les autres veulent que des droits de scolarité minimes exercent un rôle de modération pour éviter la consommation excessive de services éducatifs au niveau post-secondaire. Des frais même minimes défavorisent les personnes moins fortunées et freinent bien peu la demande des plus fortunés.

Pour un temps, un frein à la surscolarisation

Une banque d'éducation de 15 ans pour chaque individu

Cependant, une approche favorisant les adultes ayant moins de scolarité serait souhaitable. Un tel choix postule que, dans un contexte où nous avons connu une vaste expansion de l'éducation des jeunes, on donne la priorité aux nombreux adultes moins scolarisés. On pourrait imaginer donner à chacun le droit, par exemple, à quinze années d'études à temps complet, dont dix ou onze doivent s'accomplir entre six et seize ans (fréquentation obligatoire). Aussi longtemps que la personne n'a pas épuisé sa quote-part de quinze années d'éducation, elle bénéficie de l'éducation subventionnée; au-delà de ce seuil, elle devrait verser des droits de scolarité correspondant à un pourcentage donné du coût réel de formation; ce pourcentage pourrait croître en proportion avec les années d'études effectuées.

Il est pensable qu'une telle approche, ne favorisant pas les parcours longs et les multiples baccalauréats et certificats cumulés, inciterait l'individu à mûrir certains choix, tester concrètement certaines options plutôt que d'y aller sur la base de l'essai-erreur. Ce dernier aurait tendance à interrompre sa course scolaire avant le collège ou l'université et à effectuer un passage plus ou moins long dans la réalité du monde du travail.

On pourrait songer à conjuguer une telle approche avec des mesures de libération de temps de travail pour les travailleurs(euses) favorisant le rempla-

cement temporaire ou partiel de ceux-ci par des jeunes de 17 à 24 ans ou avec une mesure de "bons d'emplois temporaires pour jeunes" ou encore avec une banque d'emplois sociaux de service civique.

Des déductions équitables pour des fins d'impôt

Les frais d'éducation autorisés comme déductions pour fins d'impôts sont actuellement appliqués au revenu imposable. Cette mesure privilégie les personnes plus fortunées qui bénéficient d'un plus grand remboursement de ces frais. Les frais d'éducation autorisés devraient être déduits de l'impôt à payer. On pourrait imaginer qu'ils seraient déductibles dans une proportion de 50%.

LES RESSOURCES D'UN OFFICE D'ÉDUCATION DES ADULTES

L'ampleur des responsabilités et, conséquemment, des ressources dont disposera un Office d'éducation des adultes repose en partie sur la définition que l'on donnera de l'adulte.

Une définition de l'adulte qui précise le champ de responsabilité et la zone de rayonnement financier

Actuellement, la Commission retient comme définition que l'adulte est la personne qui a dépassé l'âge de fréquentation scolaire obligatoire et qui a interrompu ses études régulières pendant au moins un an.

Regrouper les ressources du Québec consacrées à l'éducation des adultes

Dans le cadre de cette définition, l'Office d'éducation des adultes assumerait la responsabilité des services éducatifs rendus:

- à l'ensemble des adultes relevant actuellement de la Direction générale de l'éducation des adultes,

- à une partie des adultes relevant actuellement de la Direction générale de l'enseignement collégial et de la Direction de l'enseignement supérieur.

Dans le contexte de cette définition, l'Office aurait la responsabilité de gérer les enveloppes budgétaires suivantes actuellement sous la responsabilité du ministère de l'Éducation:

- l'enveloppe québécoise de la Direction générale de l'éducation des adultes (D.G.E.A.),

- la partie de l'enveloppe de la Direction générale de l'enseignement collégial (D.G.E.C.) consacrée aux adultes,

- la partie de l'enveloppe de la Direction générale de l'enseignement supérieur (D.G.E.S.) correspondant aux services rendus à la population

L'Éducation en 1979-1980 représentait 28,5% du budget total du gouvernement du Québec.

En excluant les sommes provenant du gouvernement fédéral, l'éducation des adultes (M.E.Q.-M.T.M.O.) représentait en 1979-1980 1,8% du budget du gouvernement du Québec et 6,3% du budget du ministère de l'Éducation.
En incluant les sommes provenant du gouvernement fédéral, l'éducation des adultes (M.E.Q.-M.T.M.O.) représentait en 1979-1980 2,7% du budget du gouvernement du Québec et 9,1% du budget du ministère de l'Éducation.

Pour 1979-80 le total atteindrait près de 420$ millions (sans compter les allocations versées aux participants du programme P.F.M.C.) provenant principalement des sources suivantes:

L'enveloppe actuelle provenant du gouvernement fédéral est contrôlée par l'Office

Accroître l'effort de l'État québécois en éducation des adultes
par une plus grande cohérence du système

adulte (telle que définie),

- l'enveloppe du Service des cours par correspondance du M.E.Q.,
- l'enveloppe de la Télé-université,
- l'enveloppe des prêts-bourses destinée aux étudiants indépendants.

À cette enveloppe québécoise s'ajoute l'enveloppe découlant des accords Canada-Québec, dans le cadre de la formation professionnelle des adultes (P.F.M.C., P.F.I.M.C., etc.) comprenant celle des allocations versées aux participants. L'ensemble de ces sommes correspond à une maigre portion du budget du ministère de l'Éducation et du budget total du gouvernement du Québec.

Certaines mesures devraient permettre d'accroître sensiblement la capacité de services rendus aux adultes québécois:

- des mesures décrites dans le texte **"Vers un système cohérent d'éducation des adultes"** permettront d'établir une plus grande cohérence dans nos structures et nos lieux de responsabilité. En mettant fin à l'éparpillement des responsabilités, aux dédoublements de services, en assurant une coordination des ressources éducatives régionales, nous pourrons accroître notre capacité d'action et surtout assurer une plus grande adéquation avec les

-P.F.M.C./P.F.I.M.C.: 132$ millions
-D.G.E.S.: environ 225$ millions
-D.G.E.C.: environ 24$ millions

Sources:
ministère de l'Education
ministère du Travail et de la Main-d'oeuvre.

problèmes et les besoins vécus et identifiés:

par des choix en éducation

- des choix s'imposent en éducation qui élargiraient notre capacité d'action: le développement de l'enseignement à distance en est un, les réflexions concernant le niveau universitaire présentées plus loin dans la présente section nous en suggèrent d'autres;

par une meilleure utilisation des ressources disponibles à la mission éducative

- des mesures qui restent à préciser, mais qui devront respecter les principes directeurs exprimés et la particularité de l'étudiant adulte, devraient permettre de réaffecter certaines ressources libérées par la baisse de la demande en formation initiale des jeunes;

par des choix d'efficacité à l'intérieur des autres missions de l'État

- dans le cadre de mesures préventives "à caractère éducatif", des ressources provenant des autres missions du gouvernement devraient être affectées à l'éducation des adultes en se coordonnant avec celles de l'Office d'éducation des adultes. Qu'on songe, par exemple, au budget de l'aide sociale qui devrait aider l'adulte assisté social dans le cadre d'un retour aux études; qu'on songe à des programmes concernant la santé appliquées auprès des patients des hôpitaux et de la population en général et permettant de réduire le coût des services de santé; qu'on

songe à des interventions pour réduire le gaspillage d'énergie sous toutes ses formes et pour favoriser le recyclage, etc.

Une capacité d'action significative: le Fonds d'éducation des adultes du Québec

L'ensemble de ces montants constituerait le Fonds d'éducation des adultes du Québec.

Et des garanties au monde non scolaire d'éducation populaire

Comme le suggère la section **"L'éducation des adultes à travers la vie associative"**, un montant équivalent à 5% de cette enveloppe devrait être consacré aux organismes d'éducation populaire, aux organismes de promotion collective et aux mouvements sociaux.

A ce fonds s'ajouteraient les éventuelles pénalités versées par les entreprises n'ayant pas consacré le pourcentage prévu par la Loi aux fins de formation de leur personnel, ainsi que certains frais de scolarité versés par les individus.

Un effort collectif multiple

En résumé, la collectivité québécoise consacrerait à l'éducation des adultes les sommes suivantes:

- les sommes déposées dans le Fonds d'éducation des adultes constitué à

même le budget de l'État;

- les sommes investies par les entreprises à la formation de leur personnel selon un pourcentage de leur masse salariale;

- les sommes que les organismes volontaires et les mouvements sociaux dépensent dans des activités de formation;

- certains frais de scolarité provenant des individus.

Un cas intéressant à explorer: l'enseignement universitaire

Dans le cadre des ressources consacrées aujourd'hui à l'enseignement universitaire, il serait intéressant d'explorer des alternatives qui permettraient d'accroître la capacité des services destinés aux adultes au niveau du premier cycle. A cette fin, des travaux québécois, canadiens et américains nous suggèrent certaines réflexions:

Une question d'efficacité

- dans la foulée des propos de la Commission d'étude sur les universités (Angers), il faudrait sérieusement examiner les possibilités d'alléger la fonction administrative des universités,

- la commission Carnegie, aux Etats-Unis, les travaux de la commission Worth,

en Alberta, les propos de Daoust, Fortin, Amyot et Harvey dans l'ouvrage, Education et Travail suggèrent de réduire la durée du premier cycle universitaire de trois ans à deux ans. Que faut-il penser d'une telle mesure qui "rallie à peu près tous les spécialistes de l'éducation permanente sur le continent nord-américain, sans parler des autres pays?[1] Les conséquences de cette mesure pourraient en être les suivantes:

- une augmentation de 10 à 15% de notre capacité d'action avec les mêmes ressources au dire de la Commission Carnegie;

- un rehaussement du niveau d'intervention au premier cycle doublé d'une modification de la fonction des études pré-universitaires de niveau collégial. Ainsi ce dernier assumerait effectivement les "introductions à", les "initiations à" et les "éléments de" qui n'auraient plus leur place au premier cycle,

- une approche favorisant l'augmentation des mesures d'encadrement des étudiants et conçues de façon à favoriser au maximum l'interdisciplinarité;

(1) Daoust, Fortin, Amyot et Harvey, Éducation et Travail, Mtl, HMH, 1978, p.195-196.

Selon certains calculs et sur la base de 1979-1980, chaque niveau d'enseignement disposait en moyenne, au Québec, des ressources financières suivantes pour une heure d'activité fournie à un étudiant adulte:

- par la D.G.E.A. aux commissions scolaires:
  entre 1,00$ et 3,70$
- par la D.G.E.C. et la D.G.E.A. aux cégeps:
  entre 2,46$ et 4,00$
- par la D.G.E.S. aux universités:
  13,86$.

Ainsi lorsqu'un étudiant adulte apprend l'anglais pendant une heure, celui qui le lui offrait disposait soit de 2,25$ de 2,46$ ou de 13,86$.
Source des données brutes: ministère de l'Éducation.
Il faut considérer que les subventions de l'université tiennent compte du coût du professeur à plein temps alors que le taux de subvention des deux autres niveaux est fondé sur le coût des profes-

- un réexamen de la tâche professorale. Il y a lieu de revaloriser la fonction d'enseignement au sein du milieu universitaire: la revalorisation de l'éducation des adultes passe par ce chemin. Nous ne voulons pas, ici, discuter de la valeur de la recherche universitaire, ni de son objet ou de sa conception, sujets qui trouvent leur place dans la Politique sur la recherche scientifique. Cependant, nous croyons qu'il faudrait envisager une tâche professorale plus importante en enseignement au niveau du premier cycle où elle pourrait être de neuf heures par semaine. Cette approche régressive du secondaire vers le deuxième et le troisième cycle suggère une certaine logique: 18-20 heures au secondaire, 12-15 heures au collégial, 9 heures au premier cycle universitaire et 6 heures aux deuxième et troisième cycles; elle reconnaît une croissance de la fonction recherche; "minime" au niveau collégial, moyenne au premier cycle et importante aux deuxième et troisième cycles.

LE MODE D'ALLOCATION DES RESSOURCES

Avant de discuter du mode d'allocation des ressources, précisons ses objectifs :

Ne pas favoriser la chasse à la clientèle

- il ne doit pas stimuler la chasse à la clientèle ni la croissance à tout prix.

seurs engagés à la leçon. Cette considération explique la différence.

Il n'en reste pas moins que la même heure de cours fournit des ressources financières très différentes selon le lieu de dispensation et donc peut coûter jusqu'à 5 fois plus selon le niveau.

De plus, lorsqu'une université réalise 52% de ces activités avec des professeurs engagés à la leçon (chargés de cours), ceux-ci lui coûtent environ 2 fois ce que coûtent les professeurs à la leçon aux autres niveaux.

Tenir compte du coût réel

- il doit assurer un versement de ressources financières dont le montant est fondé sur le coût réel des services rendus aux adultes;

- il doit favoriser le maintien et le développement de la qualité des services autant que de la quantité des services.

Il existe plusieurs méthodes de distribution des budgets

Ceci dit, on peut envisager plusieurs méthodes d'allocations:

- le per capita moyen fondé sur le nombre d'étudiants et ajusté en fonction des variations des prix,

- le financement par formule, qui établit le montant versé pour chaque activité ou chaque programme sur la base de l'évaluation de leur coût réel. (Une heure d'activité pour un adulte qui apprend à manoeuvrer une grue ne coûte pas le même montant qu'une heure d'activité pour un adulte qui apprend l'histoire du Québec),

- la budgétisation par objectifs suppose la discussion de l'objectif (sa désirabilité, pourquoi?, par qui?), l'identification du meilleur moyen pour l'atteindre, l'évaluation de son coût et la confrontation des avantages et des coûts,

- etc.

Quelle méthode devons-nous privilégier?

Plusieurs fonctions assumées en éducation des adultes

On peut rechercher la méthode qui s'appliquerait le mieux à l'ensemble de la fonction de l'éducation des adultes. On peut aussi considérer que dans les faits, la fonction de l'éducation des adultes se répartit en plusieurs fonctions différentes.

- La formation: une fonction qui regroupe les personnes-ressource et le matériel didactique.

- L'encadrement administratif: une fonction qui regroupe les supports institutionnels tels le chauffage, l'entretien, la comptabilité, etc.

- L'encadrement pédagogique: une fonction multiple qui regroupe le soutien direct à la formation (bibliothèque, audiovisuel...), l'étude des besoins du milieu et l'élaboration de programmes sur mesure, l'encadrement des programmes, l'aide à l'apprentissage comprenant l'aide à l'auto-apprentissage, la jonction avec le milieu dans le cadre des services à la collectivité et la recherche (selon l'organisme) etc.

- Les services auxiliaires: cafétéria, stationnement, etc.

- Les services à la collectivité: une fonction qui regroupe des services techniques, éducatifs, de consultation ou de recherche pour des organismes du milieu.

Différentes méthodes selon la fonction financée

La Commission croit que le mode d'allocation de ressources devrait utiliser différentes méthodes d'allocation selon la fonction financée.

Ainsi, quelle est la meilleure méthode à appliquer à la fonction formation? Le financement par formule nous semble respecter nos objectifs de départ sans atteindre pour autant le niveau de complexité de la budgétisation par objectifs.

Dans le cas de l'encadrement administratif, la méthode devrait être fondée sur le volume d'activités et non sur le nombre d'étudiants et dans le cas d'organismes ayant un important volume d'activités, elle devrait tenir compte de l'économie d'échelle qui en découle.

Dans le cas de l'encadrement pédagogique, on peut songer à une enveloppe de base en fonction de la population adulte du territoire de l'organisme (services

à la collectivité, aide à l'auto-apprentissage, étude de besoins) et à un financement selon la budgétisation par objectifs (soutien direct à la formation, aide à l'étudiant, élaboration de programmes, recherche).

Les services à la collectivité nécessitant des ressources particulières autres que celles prévues à l'encadrement administratif (accès aux équipements) et à l'encadrement pédagogique (accès aux ressources humaines) pourraient être traités sur la base de la budgétisation par objectifs.

L'exploration continue

Il y a lieu d'explorer différentes hypothèses semblables à celles-ci afin d'identifier pour chacune des fonctions une méthode d'allocation respectant les objectifs de départ.

Quelles que soient les méthodes retenues, l'Office et les centres doivent se doter d'un système efficace et simple de contrôle des activités et des clientèles pour des fins de financement.

L'Office assurerait la distribution des enveloppes régionales sur la base des trois facteurs suivants:

- les crédits disponibles;

- les besoins exprimés par les centres;
- les besoins identifiés au niveau de l'Office.

Le centre régional répartirait l'enveloppe régionale transmise par l'Office aux organismes, en tenant compte des facteurs suivants:

- les besoins qu'il a identifiés avec les comités sectoriels du monde du travail et du monde social;

- les besoins que les organismes d'éducation lui ont transmis.

L'affectation des ressources établie sur la base de leur mode d'allocation décrit plus haut, s'effectuerait sous forme d'enveloppe globale autonome faisant l'objet d'évaluation et de contrôle a posteriori.

Le Centre de formation à distance ferait l'objet d'un mode d'allocation distinct.

QUELQUES NOTES: L'ALPHABÉTISATION, LE MILIEU CARCÉRAL

LES MEDIA, LA TÉLÉMATIQUE

UNE PRIORITÉ: L'ALPHABÉTISATION

Une situation troublante

L'on sait peu de choses des analphabètes, si ce n'est qu'il sont nombreux: 300 000 au Québec, selon certains, 600 000 soutiennent d'autres, si l'on tient compte des analphabètes dits "fonctionnels", c'est-à-dire maîtrisant le strict minimum de la lecture, du calcul ou de l'écriture. Ils sont isolés. Plusieurs sont assistés sociaux ou handicapés. Il est évidemment difficile de repérer les analphabètes, la plupart dissimulant leurs lacunes. Généralement effrayés par l'école, ils apprennent d'autant plus facilement s'ils ne se sentent pas "objet de curiosité" et s'ils ont confiance en la personne qui les aide.

Des mesures incitatives largement insuffisantes

La promotion de l'alphabétisation se fait de façon timide et les moyens ministériels mis en application ne suffisent pas: développement expérimental dans une trentaine de commissions scolaires, support bien relatif aux groupes d'alphabétiseurs volontaires (une vingtaine d'organismes autonomes d'alphabétiseurs existeraient au Québec), priorité à l'alphabétisation dans le programme de subvention aux organismes volontaires d'éducation populaire (O.V.E.P.), dont on sait que le budget limité doit être partagé entre un grand nombre d'organismes.

Un modèle intéressant: celui de la Grande-Bretagne

Il est d'autant plus important de faire de l'alphabétisation une priorité que les personnes concernées sont rivées au silence et qu'il n'y a vraiment pas, au Québec, de courant revendicateur en faveur des analphabètes. Contrairement,

Des résultats supérieurs à ceux des expériences américaines d'alphabétisation où auraient été touchés des analphabètes

par exemple, à ce qui s'est produit en Grande-Bretagne, au début de la dernière décennie, où un groupe de pression important réussit à déclencher, en dépit de coupures budgétaires, une véritable campagne nationale orchestrant l'action de l'État, des media (notamment de la B.B.C.), des organismes locaux d'éducation des adultes et, surtout, celle d'un grand nombre d'alphabétiseurs volontaires. Quelque 125 000 analphabètes sur 2 000 000 en auraient profité, soit 6%; l'État aurait investi près de 10 millions de dollars sur trois ans.(1)

Il faut donc songer à des moyens beaucoup plus grands que ceux dont dispose la Direction générale de l'éducation des adultes (D.G.E.A.). En effet, une politique d'ensemble d'éducation des adultes doit d'abord s'attaquer à cette réalité et en faire une véritable priorité.

Comment celle-ci pourrait-elle se concrétiser?

---

(1) cf. le dossier publié par la D.G.E.A. dans le Grain de Sel, no 3, 1981.

Une politique s'impose

Un vaste programme d'éducation de base des adultes plutôt qu'un programme d'alphabétisation. De façon à pouvoir englober aussi l'alphabétisation "fonctionnelle" et à offrir un prolongement aux analphabètes qui s'y engageront. Le programme serait échelonné sur une période de quatre à six ans.

... définie le plus près possible des milieux concernés,

Les centres régionaux d'éducation des adultes commenceraient par identifier leur problématique régionale d'alphabétisation, en associant étroitement les alphabétiseurs volontaires, les organisations autonomes et les associations qui le désirent (par exemple, les associations d'handicapés), de même que les commissions scolaires qui ont participé au développement expérimental en alphabétisation.

faisant appel aux volontaires...

Après avoir établi leur problématique, les centres régionaux d'éducation des adultes établiraient avec les organismes concernés, de même qu'avec les media appelés à intervenir, leur programme annuel d'éducation de base qu'ils présenteraient à l'Office.

L'Office définirait, à la lumière des programmes régionaux, la nature de son apport à ce programme, préciserait les ententes nécessaires avec les organismes dits nationaux (media, associations, institutions), élaborerait, s'il y a lieu, un programme de formation pour les alphabétiseurs volontaires, éva-

et aux media

luerait et assumerait la recherche relative au programme.

En ce qui a trait à l'utilisation des media, de la télévision, notamment, il faudrait tenir compte des expériences américaines et anglaises d'alphabétisation et miser surtout sur un rôle d'information et de sensibilisation.(1) Bien qu'à cet égard, la télévision commerciale devrait être mise à contribution, Radio-Québec pourrait, avec ses bureaux régionaux, assumer le leadership de la contribution télévisée à ce vaste programme d'éducation de base des adultes et produire, entre autres, la documentation vidéo nécessaire aux alphabétiseurs.

---

(1) Cf. à ce propos, le dossier publié par la D.G.E.A. dans le Grain de sel, no 3, 1981.

La Commission a constaté qu'il existe de nombreux problèmes quant à la formation dans les établissements de détention provinciaux et fédéraux. Des mémoires, des témoignages d'intervenants et une recherche ont alimenté notre réflexion sur le sujet.

Premièrement, il apparaît assez clairement qu'en certains endroits il ne se fait aucune formation ou à peu près pas. Pour les établissements de juridiction provinciale, par exemple, la formation n'a jamais été une priorité. Malgré la politique d'utilisation des ressources communautaires que l'administration provinciale entend mettre de l'avant, force nous est de constater que ce projet est loin d'être actuellement une pratique courante.

Deuxièmement, la formation est trop liée aux objectifs du système carcéral. La conséquence majeure de cette situation est que la formation répond à d'autres fins que celle de la motivation réelle des détenus. Par exemple, au lieu d'être un droit, la formation devient un privilège, une faveur, un élément pour négocier une libération. De plus, on peut constater, à travers les documents consultés et les entrevues, que ce sont les autorités qui décident de l'objectif de la formation.

Cet état de fait nous suggère les propositions suivantes que nous soumettons à la discussion:

1. utilisation des ressources communautaires de formation, par le moyen de permissions d'absence temporaire, pour tous les détenus qui en font la demande et qui ne constituent pas un danger réel pour la société;

2. déscolarisation de la formation et prise en charge, par les détenus, de leur formation.

Pour que la formation soit adaptée à leurs besoins, il faut que les personnes incarcérées puissent prendre en charge leur formation, tant au niveau du choix, qu'à celui du contenu et de la méthode. Concrètement, cela signifie:

- que les détenus doivent participer à l'analyse des besoins;
- qu'ils doivent participer à l'élaboration des moyens à prendre pour satisfaire ces besoins;
- qu'ils doivent avoir un droit de regard sur les programmes offerts;
- qu'ils doivent être représentés aux actuelles commissions de formation professionnelle;
- qu'ils doivent avoir accès aux ressources extérieures de soutien, en vue de réaliser cette prise en charge;
- que les résultats de cette prise en charge soient reconnus officiellement et non comme une expérience marginale;

3. que les administrations fédérale et provinciale des établissements de détention favorisent, en ce sens, la formation des personnes incarcérées:

- en leur fournissant des locaux adéquats, favorables à l'étude;
- en stimulant leur personnel à reconnaître et à respecter le droit des personnes incarcérées à la formation;
- en envisageant des ententes avec d'autres ministères pour défrayer le coût des cours;
- en facilitant l'accès aux ressources communautaires de formation pour les établissements de détention où les détenus et les prévenus ne peuvent obtenir d'absences temporaires pour étudier à l'extérieur et désirent entreprendre ou poursuivre une formation.

Nous avons exposé brièvement les grandes lignes de nos propositions et nous tenons à préciser qu'elles valent pour toutes les personnes incarcérées, qu'elles soient prévenues ou détenues, hommes ou femmes, analphabètes ou plus instruits(es).

Les media: une école parallèle?

Il est indéniable que l'omniprésence de la communication et le déversement d'un flot d'informations de toutes sortes sur les citoyens engendrent un nouveau milieu ambiant qui, s'il n'est pas plus éducatif, crée l'illusion d'une libre circulation de l'information et d'un libre accès aux connaissances. Même lorsque les contenus ne sont pas éducatifs, l'impact l'est: on ne diffuse pas impunément. L'action des media est d'autant plus déterminante qu'ils ne se contentent pas de diffuser la culture, mais ils choisissent et créent son contenu.(1)

Les media électroniques

Il en découle que le système éducatif ne peut plus prétendre au monopole de l'éducation. De ce fait, s'il faut reviser les fonctions de l'école, a fortiori faut-il rehausser nos critères d'exigence à l'endroit des media, si tant est qu'on attache encore quelqu'importance à l'avènement d'une "société éducative". L'enjeu est d'autant plus serré que les mass-media les plus puissants sont aux mains de l'entreprise privée, fortement influencés par les intérêts commerciaux et ceux de la publicité, et d'abord axés sur le divertissement.

(1) Cf. à ce propos, Voix multiples, un seul monde - Communication aujourd'hui et demain - (Rapport Mac Brite) Documentation française - Nouvelles éditions africaines, UNESCO, 1980, ch. 2, pp. 17 à 41.

Le syndrome de la cote d'écoute

De plus, dans la mesure où les media d'état ont tendance à se comporter comme les mass-media privés et à évaluer leur performance à partir des mêmes critères, on ne peut guère compter qu'ils constituent une solution de rechange. La dynamique qui s'instaure est alors celle qui préside à la concurrence entre media privés: au nom de la popularité (cote d'écoute), on nivelle les contenus, la plupart du temps en sous-estimant l'auditoire, et on mise sur les mêmes "succès", limitant ainsi le choix réel du public.

Radios-communautaires:
- 12 radios communautaires sont en onde au Québec;
- 8 ont échoué;
- 5 sont à l'état de projets, présumément actifs;
- 13 existent en milieu amérindien (avec ou sans permis);
- 12 existent en milieu inuit (avec ou sans permis).

Dix-huit télévisions communautaires n'existent plus

La solution de rechange ne réside pas, pour l'instant, dans les media communautaires, locaux, décentralisés, dont l'impact demeure, en dépit de tentatives et d'efforts répétés depuis vingt ans, extrêmement réduit. Force nous est de constater, en effet, que cet espoir des années '60, que constituaient les media communautaires, s'est plutôt terni au cours de la dernière décennie. Nombreux ont été les déboires des groupes qui se sont consacrés à la télévision communautaire: réticences des câblodistributeurs, conflits idéologiques, pressions des notables locaux, absence de fonds, faillites, etc. Près de la moitié des télévisions communautaires n'existeraient plus, selon le R.O.C.C.Q., l'association qui les regroupe; de sorte qu'à de rares exceptions près, ces media n'ont pas été des media "alternatifs", c'est-à-dire voués à la contre-information, de même qu'ils n'ont pas pu constituer une alternative aux mass-media, le nombre des artisans ayant toujours été limité et leur auditoire,

Le R.O.C.C.Q. regroupe 19 télévisions communautaires

Un espoir à faire renaître...

remarquablement restreint.[2]

Sans doute, ont-ils réussi à rendre plus actifs certains consommateurs d'information et, tout compte fait, les media communautaires ont probablement été aussi "éducatifs" que Radio-Québec. C'est d'ailleurs en se référant à la programmation de Radio-Québec que le Regroupement des media communautaires du Québec (R.O.C.C.Q.) envisage, avec Intervision, la demande d'un canal communautaire et celle du statut de media éducatif. Les media communautaires sauront peut-être, au gré d'une décentralisation accrue des pouvoirs politiques et d'une accentuation de la vie associative, parvenir, d'ici '90, à ce qu'ils voulaient devenir en '70.

L'avènement de nouveaux systèmes de communication: câble coaxial, fibre optique, multiplication de canaux hertziens via les satellites de diffusion directe, télévision à péage, téléinformatique, ouvre déjà et ouvrira la

(2) Pour les causes explicatives de ce phénomène, voir, entre autres, Communications et pouvoir, mass-media et media communautaires au Québec, Éditions Anthropos 1979, Jean-François Barbier-Bouvet, Paul Béaud, Patrice Fléchy, 238 pages.

Une télévision éducative

porte à une diversification considérable des objectifs et des auditoires. Elle risque aussi, cependant, en exacerbant la concurrence, d'entraîner l'uniformisation des contenus et, surtout, les dépendances culturelles. Les abonnés du câble, au Québec, savent très bien que les américains ont déjà envahi leur salon.

en provenance des U.S.A.?

Certes, tout n'est pas négatif à cet égard: le meilleur entre avec le pire et il peut être oxygénant d'ouvrir la fenêtre sur l'étranger. Mais, il faut bien avouer que, dans cette "forêt électronique", la contrepartie d'ici est évanescente et que P.B.S. (la chaîne éducative américaine) devient la télévision éducative de ceux qui comprennent l'anglais.

... de Radio-Canada?

C'est probablement ce qui motive Radio-Canada à demander une deuxième chaîne (Télé-2) sur le câble. Animée par la volonté de préserver le contenu canadien, Radio-Canada, dont la première chaîne ressemble étrangement à T.V.A., veut aussi faire de l'éducation au sens large et entend, pour cela, emprunter le style "technologie légère" (vidéo, équipe restreinte, budget limité, etc.) des media communautaires.

La situation est, pour le moins, saugrenue: chacune envahit le champ de l'autre, en défiant ou la loi ou les juridictions. Aucune ne veut faire de la

télévision éducative, mais toutes prétendent faire de la télévision éducative au sens large.

ou de Radio-Québec?

C'est se faire très peu confiance, en tant que collectivité, que de proclamer que la télévision éducative est "platte". Avec toutes les ressources déjà en place et l'équipement impressionnant dont on dispose, l'on pourrait décider de loger un peu de fierté québécoise, entre autres, dans l'excellence de cette télévision.

Cela suppose d'abord, croyons-nous, que l'on cesse de louvoyer avec l'entendement du concept "éducatif".

De l'éducation formelle...

Sur un territoire aussi grand que le nôtre, et dans un contexte où le budget de l'éducation ne croîtra plus au même rythme qu'auparavant, il faut, au nom de l'accessibilité et de la redistribution des richesses éducatives et culturelles, être en mesure de diffuser, à des heures convenables, une programmation éducative formelle, bien faite et intéressante, permettant à des populations captives d'apprendre à domicile.

une technologie à maîtriser...

Depuis 1965, en dépit de plusieurs tentatives, parfois heureuses, d'utiliser la télévision dans le cadre de l'éducation "formelle", il faut bien avouer qu'on n'a

pas vraiment réussi à domestiquer cette technologie. Souvent, avons-nous été déçus: productions interminables, coûteuses, pas toujours séduisantes, souvent désuètes lorsqu'enfin venait le moment de les diffuser. Dans l'ensemble, les réalisations éducatives ont été en deçà du discours prometteur des années '60 sur les pouvoirs merveilleux du petit écran. Force nous est de constater que, par exemple, la télévision n'a pas constitué un support majeur en formation à distance. Encore faut-il ajouter que les infrastructures de diffusion n'accordaient que peu de place à la télévision éducative.

80% des foyers québécois ont accès au câble;
40% y sont abonnés.

Les conditions objectives actuelles, notamment la législation régissant Radio-Québec et l'expansion considérable de la télévision par câble, justifieraient la formation à distance de recourir plus substantiellement à la télévision, d'en faire un usage plus convivial et mieux articulé à ces différents besoins.

... et de l'éducation informelle...

Il faut, de plus, prévoir une programmation éducative informelle visant l'accessibilité du plus grand nombre:

- aux savoirs culturels;
- aux savoirs scientifiques et technologiques;
- aux savoirs politiques;
- il faut enfin ouvrir la programmation à la participation de la population,

dans le but de diversifier les contenus et de tenir compte des situations régionales.

L'existence d'une télévision véritablement éducative serait d'autant plus congrue que la législation régissant Radio-Québec le prévoit et que nous disposons de l'instrument collectif pour y arriver.

Un C.R.T.C. beaucoup plus fort

Bien que la Commission estime important que le Québec soit doté d'une télévision éducative, cette mesure n'en demeure pas moins insuffisante à ses yeux. La médiocrité de plusieurs radios et télévisions commerciales, et le fait que, généralement, ces media cherchent à tirer bas plutôt qu'à s'améliorer, l'amène à souhaiter que le Conseil de la radio-diffusion et des télé-communications canadiennes (C.R.T.C.) exerce un contrôle beaucoup plus serré de la programmation de ces media, rehausse ses critères de renouvellement de permis et recoure à des mesures forçant les media à réinvestir annuellement une partie de leurs profits pour améliorer l'information qu'ils diffusent et redresser leur programmation.

En ce qui a trait aux media écrits, compte tenu du fait que leur situation s'est rapidement transformée au cours des dernières années, et que leur problématique diffère de celle des media électroniques, la Commisison entend

En 1979:
11 quotidiens au Québec
tirage: 1 000 000 environ
25 hebdos A-1
tirage: 250 000
47 hebdos "journaux Sélect"
tirage: 700 000 environ

examiner la question plus à fond avant de suggérer des mesures appropriées.

Enfin, quant aux media communautaires, la Commission est d'avis qu'une partie de leur action est éducative, qu'ils s'apparentent, en cela, aux organismes de promotion collective dont il a été question au chapitre de la vie associative et, qu'en conséquence, ils devraient pouvoir bénéficier du mode de financement prévu pour ces organismes.

LA TÉLÉMATIQUE

L'école à la maison?

ou

le diable dans nos murs

Cette nouvelle technologie, qui combine l'ordinateur, la télévision et le téléphone, suscite des réactions fort divergentes qui présument peut-être trop des possibilités techniques actuelles d'utilisation pour fins éducatives. Certains en parlent avec enthousiasme comme d'une technologie "écologique", qui nous évitera de nous déplacer pour aller apprendre ou travailler, susceptible de regénérer le milieu familial, de revaloriser le rôle des parents ("premiers éducateurs"), de stimuler l'auto-formation des adultes et d'individualiser vraiment les chevauchements éducatifs.

Conscients aussi des transformations profondes que peut entraîner l'utilisation à domicile de ce nouveau système de communication, d'autres craignent le pire: standardisation et privatisation des situations d'apprentissage, contrôle accru du développement culturel, transformation de la structure d'emploi, disqualification d'un grand nombre d'éducateurs, renforcement de la tendance monopolistique en électronique, cause de l'accroissement du coût de l'information, etc.,

Ceux-ci veulent en débattre ouvertement avant de donner le feu vert à son utilisation pour l'éducation des adultes. Ils sont d'avis qu'il faut en contrôler le développement. Ceux-là insistent sur la possibilité de l'utiliser.

"Il est souvent plus facile d'introduire de nouvelles techniques que de produire ultérieurement le logiciel nécessaire à leur utilisation optimale."
(Rapport MacBride, p.117)

Il est peu question des contraintes physiques (grandeur de l'écran), des problèmes d'interface, des conditions d'exploitation, des aléas de la mise en marché. On semble peu inquiet du chevauchement de juridiction - leadership du gouvernement fédéral dans des projets à incidence éducative comme les projets Télidon et Videotex, de l'indigence extrême des banques de savoir, de la quasi-inexistence des contenus permettant des apprentissages réels. Pas un mot du travail considérable qu'implique le stockage de contenus sériés destinés à la formation. L'on passe sous silence, également, l'inévitable transformation de leur tâche que la constitution des banques de savoir exigera des éducateurs appelés à y travailler.

Autant de contraintes, de servitudes et de résistances dont il faut pourtant faire état pour dégonfler le discours qui se répand sur les pouvoirs magiques de cette technologie de demain. Et surtout, pour agir avant qu'il ne soit trop tard. Sinon, l'on risque de se retrouver devant une machine "éducative" et culturelle totalement étrangère, substantiellement alimentée par les constructeurs, les transporteurs, les entreprises, les informaticiens et les utilisateurs professionnels; ou encore, devant une "quincaillerie" bourrée de données de toutes sortes destinées à toute autre fin qu'à celle de la formation (consommation, vente à distance, tourisme, réservations, opérations bancaires, etc...).

Une présence active et une étude approfondie d'imposent

Consciente de l'impact que la télématique pourrait avoir pour l'éducation des adultes, non seulement pour l'enseignement à distance mais pour l'éducation informelle, consciente aussi du rôle que le gouvernement fédéral joue actuellement dans le développement du système de communication, la Commission estime qu'il est urgent et important que le Québec soit activement présent au stade exploratoire et de pré-utilisation de la télématique et souhaite qu'un dossier approfondi sur la question soit constitué dans les meilleurs délais.

EN GUISE DE CONCLUSION

En guise de conclusion

Ce cahier rend compte de l'état de notre réflexion et de nos travaux à l'heure actuelle. Il est une étape de plus sur la voie d'une politique globale. Maintenant, il appartient à tous ceux et celles qui désirent le discuter.

Il traite avec plus ou moins d'ampleur, vous l'aurez constaté, différents sujets concernant l'éducation des adultes. Dans une perspective d'éducation permanente, plusieurs des hypothèses avancées auraient, si elles étaient retenues, des retombées sur la formation des jeunes.

Des hypothèses qui rejoignent toutes les clientèles

En certaines matières, nous avons l'impression d'avoir identifié des solutions intéressantes, lesquelles nous apparaissent susceptibles de mener à la reconnaissance du droit des adultes à l'éducation (par une législation) et de faciliter l'accès aux services (Office, centres régionaux) pour toutes les clientèles et la participation de tous les groupes (coopératives, entreprises, groupes populaires, éducateurs...) par le biais des comités sectoriels. Nos chapitres sur un système cohérent, sur les adultes qui travaillent (contribution des entreprises, prêts-bourses, crédits d'impôt...) et sur la formation à distance (Centre de formation à distance) vont en ce sens et décrivent des projets concrets qui rejoignent tout le monde.

Des hypothèses à étoffer

Nous avons aussi traité de la vie associative, des éducateurs et du financement, en précisant nos cadres de référence et en explorant des éléments de solutions. Bien qu'elles soient pour nous clairement situées relativement aux objectifs visés, ces sections appellent encore plus de recherche et d'exploration. Nous avons déjà élaboré des études à ce sujet et nous espérons recueillir, de la part des intéressés, des commentaires, afin de pousser encore plus loin notre analyse.

Des sujets peu ou pas traités

Cependant certaines questions demeurent peu ou pas traitées. Nous avons élaboré succinctement la conception de la formation reliée au travail et nous voudrions, dans le rapport définitif, proposer un modèle beaucoup plus précis de ce type de formation. Ainsi, nous élargirons l'approche de cette problématique et tenterons d'y inclure des éléments de réflexion sur la question des stages en milieu de travail, des contenus de formation, de la concertation école-entreprise. Ceci fait actuellement partie de la réflexion des pays industrialisés confrontés aux mêmes difficultés que nous. Par le fait même, nous traiterons de la formation dans des domaines particuliers comme la construction et l'agriculture. Il y aura lieu, aussi, de se prononcer sur la question des centres de formation spécialisés (ex.: aéronautique, pêcheries).

Nous n'avons pas non plus abordé comme tels les contenus et les programmes à offrir ou à ne pas offrir, ou, encore, à offrir à tel ou tel niveau. Les

concertations qu'appelle notre modèle régional sont susceptibles d'améliorer la situation en ce domaine, et nous envisageons d'avancer encore plus sur cette question ainsi que sur celles de la reconnaissance des acquis académiques et des expériences de vie. Nous nous pencherons également, dans notre politique globale, sur le rôle des corporations professionnelles en formation continue.

Le rapport final se prononcera aussi, avec plus de détails, sur la situation de certaines clientèles comme les minorités culturelles, les immigrants et les autochtones (Cris, Inuits). Nous avons rencontré ces derniers en fin de mars et ils nous ont fourni une description de leur situation et d'intéressantes recommandations. De plus, les recherches et sondages en cours contribueront à étayer certaines des hypothèses que nous avançons.

Enfin, ajoutons que ce document est un outil de travail et fournit un premier déblayage. Nous espérons qu'il aidera tous les intéressés à pousser plus loin leur réflexion.

APPENDICES

- Mandat de la Commission
- Liste des abréviations
- Informations sur les programmes 1979-80 et 1980-81
- Commentaires destinés à la Commission

Mandat que le Gouvernement du Québec a confié à la Commission d'étude sur la formation professionnelle et socio-culturelle des adultes

1. ETAT DE LA QUESTION

1.1 Dans son message inaugural du 6 mars 1979, au chapitre consacré à l'Éducation, le Premier ministre énonçait ce qui suit:

"Il restera à mettre de l'ordre dans le vaste secteur de l'éducaion permanente où l'on doit s'efforcer d'établir une meilleur correspondance entre la formation professionnelle et l'évolution du marché du travail. D'importantes ressources humaines et financières sont présentement engagées dans ce domaine, mais dans un vaste fouillis aussi bien institutionnel que fédéral-provincial. Il est donc devenu urgent que le Gouvernement détermine plus clairement ses politiques et il compte mettre à la tâche des équipes de travail inter-sectorielles dès cette année."

1.2 C'est dans le prolongement de cet engagement gouvernemental que les ministres d'État au développement culturel et au développement social élaborèrent, en collaboration avec les ministres du Travail et de la main-d'oeuvre et de l'Éducation, les termes d'un mandat d'étude sur l'éducation des adultes. L'importance de la dimension économique dans

ce dossier déjà largement multidisciplinaire amena le ministre d'État au développement économique à se joindre à ses collègues. C'est ainsi que les ministres d'État au développement culturel et au développement social présentèrent, en juillet dernier, au Comité des priorités un projet de mandat et de structure de fonctionnement qui avait fait l'objet d'un accord majoritaire préalable parmi les ministres concernés.

1.3 À l'occasion du Sommet de Montebello tenu les 14,15 et 16 mars 1979, le Gouvernement et ses partenaires se sont préoccupés tout particulièrement du problème de la formation professionnelle. À la suite de cet échange de vue, le Gouvernement s'est engagé à repenser l'organisation actuelle du système québécois de formation professionnelle, à revaloriser ce secteur, à rechercher les opinions et avis des milieux du travail et à élaborer une politique qui tiendrait mieux compte des ressources, des besoins et des divers impératifs du développement social, économique et culturel du Québec.

1.4 Le 22 août 1979, monsieur Robert Routhier de l'Association canadienne des dirigeants de l'Éducation des adultes des universités de langue française (ACDEAULF) faisait parvenir à messieurs Laurin et Jacques-Yvan Morin copie d'une lettre qu'il avait adressée au Premier ministre.

Voici quelques extraits de cette lettre:
"Bientôt six mois se sont écoulés depuis le discours inaugural et cette politique (d'éducation des adultes) ne sera pas en chantier. Même si nous vous savons très occupé, nous vous demandons à nouveau d'intervenir auprès des ministres concernés afin que ce dossier soit traité de façon prioritaire. Son importance, rappelée par votre Parti à ses assises de juin, autant que les nombreux rapports produits en ce sens par votre Gouvernement nous incitent à requérir de votre part cette intervention dont nous apprécierons avoir écho."

1.5 Au chapitre XX du volume 2 de la politique québécoise du développement culturel intitulé: "Une relance de l'enseignement", deux objectifs d'ensemble étaient nettement identifiés:

- revenir à l'essentiel
- donner un nouvel essor à l'éducation permanente

Au cours des deux dernières années, un large effort de réflexion a été mené pour "revenir à l'essentiel" dans les secteurs de l'éducation élémentaire, secondaire, collégiale et universitaire. Il nous reste maintenant à entreprendre et à mener résolument cet autre effort de

réflexion qui nous permettra d'atteindre notre deuxième objectif.

1.6 L'importance d'entreprendre une étude sur l'éducation des adultes repose fondamentalement sur un état de situation que l'on peut brosser à partir du début des années 60 et sur une analyse critique de cette situation.

2. NÉCESSITÉ D'UNE ÉTUDE ET D'UNE POLITIQUE

Devant l'expansion de l'éducation des adultes dans les secteurs de la formation professionnelle, socio-culturelle et générale, l'état désordonné dans lesquels ils se trouvent, les ministères de l'Éducation et du Travail et de la main-d'oeuvre ont, au cours de la dernière année, mis en chantier un certain nombre de dossiers qui exigent un ensemble de mesures à prendre à court terme. Cependant, l'absence d'une politique générale et l'invitation qui est faite au Gouvernement du Québec d'établir une telle politique, démontrent l'urgence de clarifier la situation d'ensemble et d'élaborer une politique portant à la fois sur la formation professionnelle et l'éducation socio-culturelle de même que sur l'harmonisaiton de ces deux volets dans une perspective d'éducation permanente.

Tous les organismes responsables se tournent actuellement vers le Gouverne-

ment pour le presser d'établir une politique d'ensemble et lui offrir leur collaboration à cet effet. Entre autres exemples, l'Institut canadien d'éducation des adultes qui regroupe des associations et des mouvements engagés à divers titres dans l'éducation des adultes, demandait, dans son mémoire à la Commission d'étude sur les universités, que celle-ci incite le gouvernement à mettre au point une politique d'ensemble de l'éducation des adultes.

3. LES TERMES DU MANDAT

En prenant bien soin de ne pas retarder, dans le secteur de l'enseignement professionnel, les projets en cours au MEQ et au MTMO afin de ne pas démobiliser les ressources humaines déjà à la tâche, le mandat d'une étude plus globale pourrait être défini de la manière suivante: élaborer, dans une perspective d'éducation permanente, une politique d'éducation des adultes couvrant deux grands volets, celui de la formation professionnelle requise pour répondre aux besoins de la main-d'oeuvre et celui de la formation socio-culturelle répondant aux "appétits de connaître" et aux besoins du développement personnel des Québécois et des Québécoises.

Dans le cas de la formation professionnelle, il est particulièrement évident que les problèmes liés à la clientèle adulte et ceux liés à la clientèle plus jeune sont indissociables. Aussi, la Commission devra faire porter ses recherches sur l'ensemble des clientèles visées.

3.1 Dans un premier temps, il sera nécessaire de faire un inventaire de ces secteurs d'activités, qui porterait principalement sur les points suivants:

3.1.1 Reconnaître les diverses formes et modalités d'éducation offertes aux clientèles d'adultes dans les divers réseaux d'institutions (scolaires, sociales, de santé et autres), publiques et privées, ainsi qu'en dehors des réseaux d'institutions (notamment dans l'industrie et dans les organisations volontaires);

3.1.2 Analyser les problèmes d'éducation qui se posent à la population adulte du Québec;

3.1.3 Cerner les problèmes qui se posent à la clientèle, aux enseignants, aux animateurs, aux administrateurs de ces réseaux d'éducation, aux responsables des services de main-d'oeuvre et aux employeurs;

3.1.4 Déterminer le rôle joué jusqu'ici par le gouvernement fédéral et par le gouvernement du Québec, ses divers ministères et organismes.

3.2 À la lumière de cet inventaire et de ces analyses et pour les fins de la formation socio-culturelle des adultes:

3.2.1 Définir les grands objectifs de la formation socio-culturelle des adultes dans une perspective d'éducation permanente;

3.2.2. Élaborer une politique de l'ensemble de ce type de formation applicable aux réseaux institutionnel, non institutionnel, public et privé;

3.2.3 Préparer une politique de base concernant l'admission des adultes aux différentes catégories d'activités éducatives, la reconnaissance des connaissances appropriées, l'utilisation des différents media possibles;

3.2.4 Proposer une politique de formation ou de préparation des enseignants, des administrateurs et des autres personnels requis par les réseaux;

3.2.5 Proposer une politique et des modalités d'articulation et de coordination entre les organismes publics et les différentes initiatives privées;

3.2.6 Élaborer des plans de financement à long terme, institutionnel et non institutionnel, public et privé.

3.3 À la lumière de cet inventaire et de ces analyses, et pour les fins de la formation professionnelle des adultes dans une perspective de changement social, de développement technologique du Québec et d'éducation permanente:

3.3.1 Identifier les besoins de formation ou de réajustement de formation de la main-d'oeuvre potentielle et active, en prenant en considération les aspirations des travailleurs et des travailleuses ainsi que les exigences du marché du travail;

3.3.2 Etablir une politique d'ensemble de la formation professionnelle institutionnnelle et non institutionnelle, publique et privée, en tenant compte des trois principales étapes de la vie du travailleur et de la travailleuse soit: son entrée sur le marché du travail, sa mobilité en voie de carrière, son retrait progressif de la vie de travail ou son retour sur le marché extérieur du travail après un retrait temporaire;

3.3.3 Proposer une politique de plus grande accessibilité à la formation professionnelle et de meilleure efficacité des services pédagogiques concernant, entre autres, l'admission des étudiants, l'établissement de régimes académiques appropriés, la reconnaissance des acquis, la certification professionnelle et les conditions d'admission à l'exercice de métiers ou professions;

3.3.4 Proposer une politique de formation ou de préparation des enseignants, animateurs et moniteurs ou compagnons;

3.3.5 Dans la perspective d'un rapatriement des programmes fédéraux, un plan de partage des responsabilités interministérielles, inter-institutions et inter-organismes;

3.3.6 Proposer une politique et des modalités d'articulation et de coordination entre les entreprises publiques et privées, d'une part, et les milieux éducatifs voués à la formation professionnelle, d'autre part;

3.3.7 Identifier les activités qui requièrent un plan particulier de financement à long terme.

LISTE DES ABRÉVIATIONS

A.C.D.E.A.U.L.F.	Association canadienne des dirigeants de l'éducation des adultes des universités de langue francaise
A.Q.F.P.	Association québécoise pour la formation et la performance en milieu de travail
B.A.C.	Bureau d'assurance chômage
B.I.T.	Bureau international du travail
C.E.C.	Centre d'emploi du Canada
C.E.F.A.	Commission d'étude sur la formation des adultes
C.E.G.E.P.	Collège d'enseignement général et professionnel
C.E.I.C.	Commission de l'emploi et de l'immigration du Canada
C.E.Q.	Centrale de l'enseignement du Québec
C.F.P.	Commission de formation professionnelle (M.T.M.O.) Centre de formation professionnelle (M.T.M.O.)
C.L.S.C.	Centre local de services communautaires
C.M.C	Centre de main-d'oeuvre du Canada
C.M.Q.	Centre de main-d'oeuvre du Québec
C.R.T.C.	Conseil de la radiodiffusion et des télécommunications canadiennes
C.S.	Commission scolaire
C.S.D.	Centrale des syndicats démocratiques
C.S.N.	Centrale des syndicats nationaux
C.S.R.	Centre de services régionaux (M.E.Q.) Commission scolaire régionale

D.G.E.A.	Direction générale de l'éducation des adultes (M.E.Q.)
D.I.G.E.C. ou D.G.E.C.	Direction générale de l'enseignement collégial (M.E.Q.)
D.I.G.E.S. ou D.G.E.S.	Direction générale de l'enseignement supérieur (M.E.Q.)
D.G.E.P.	Direction générale de l'éducation permanente (avant la D.G.E.A.)
F.E.P.	Faculté de l'éducation permanente (Université de Montréal)
F.P.A.	Formation professionnelle des adultes
F.T.Q.	Fédération des travailleurs du Québec
I.C.E.A.	Institut canadien d'éducation des adultes
J.A.C.	Jeunesse agricole catholique
J.O.C.	Jeunesse ouvrière catholique
M.A.C.	ministère des Affaires culturelles (Québec) . Mouvement action chômage
M.A.S.	ministère des Affaires sociales (Québec)
M.E.Q.	ministère de l'Éducation du Québec
M.I.Q.	ministère de l'Immigration du Québec
M.T.M.O.	ministère du Travail et de la Main-d'oeuvre (Québec)
O.C.D.E.	Organisation de coopération et de développement économiques
O.N.F.	Office national du film
O.V.E.P.	Organisme volontaire d'éducation populaire

P.F.I.M.C.	Programme de formation en industrie de la main-d'oeuvre du Canada (M.E.I.C.) Plan de formation en institution de la main-d'oeuvre du Canada (M.E.I.C.)
P.F.M.C.	Programme de formation de la main-d'oeuvre du Canada
P.M.E.	Petite et moyenne entreprise
R.O.V.E.P.	Regroupement des organismes volontaires d'éducation populaire
S.E.A.	Service de l'éducation des adultes (commission scolaire)
U.P.A.	Union des producteurs agricoles
U.Q.A.M.	Université du Québec à Montréal
Y.M.C.A.	Young Men Christian Association
Y.W.C.A.	Young Women Christian Association

INFORMATIONS SUR LES PROGRAMMES 1979-80 ET 1980-81

NOM DU PROGRAMME	BUDGET: 79-80 QUÉBEC* $	BUDGET: 80-81 QUÉBEC $	BUDGET: 80-81 NATIONAL $	% QUÉBEC VS NATIONAL %
Formation de la main-d'oeuvre				
Achats de cours	110 190 330	125 431 000	395 000 000	31
Allocations de perfectionnement	18 698 448	18 000 000	91 000 000	19
Voyages de stagiaires	922 459	1 000 000	6 500 000	15
Programme de formation industrielle (PFIMC)	21 906 105	23 050 596	99 659 000	23
Formation dans les métiers en pénurie M.O. spécialisé (FMPMS)	22 733	4 600 000	27 767 000	16
Programme d'emploi d'été pour les jeunes (PEEJ)	1 341 680	17 015 816	58 921 000	28
Extension	1 785 000	2 146 000	9 700 000	22
Service consultatif de la main-d'oeuvre (SCM)	544 234	898 000	2 917 000	30
Main d'oeuvre agricole				
Service de main-d'oeuvre agricole du Canada (SMAC)	562 000	597 000	3 760 000	15

NOM DU PROGRAMME	BUDGET 79-80 QUÉBEC* $	BUDGET: 80-81 QUÉBEC $	BUDGET 80-81 NATIONAL $	% QUÉBEC VS NATIONAL %
Accord féd./prov. sur la main-d'oeuvre agricole	506 867	333 000	750 000	44
Canada au travail (CT)	46 814 895	26 414 000	48 688 000	54
Programme d'aide à la création locale d'emplois (PACLE)	9 879 639	12 032 000	65 200 000	18
Programme de la mobilité de la M.O. du Canada (PMMC)	3 063 989	3 110 000	9 000 000	34

* SOURCE: RAPPORT DU M.A.S. (P. 15)

Commentaires destinés à la Commission

°Si vous avez des observations à faire sur les textes que vous venez de lire, vous pouvez nous les faire connaître avant le 18 mai 1981, en répondant sur les pages fournies à cet effet. Si vous jugez à propos de nous faire parvenir des remarques plus étoffées, libre à vous de le faire par un texte distinct de ce questionnaire. Vos propos sont les bienvenus!

Veuillez adresser vos observations à l'agent de liaison de la Commission dans votre région en consultant la liste apparaissant à la fin du questionnaire.

°Afin que nous puissions apprécier correctement vos commentaires pourriez-vous vous identifiez en cochant (v) les cases appropriées:

1. Appartenance:

( ) monde scolaire
( ) monde du travail
( ) monde de la vie sociale, culturelle et politique
( ) autres, précisez _____

2. Statut:

( ) usager de la formation ou de l'éducation des adultes

( ) intervenant (formateur rémunéré ou bénévole ou professionnel

( ) relié à la formation des adultes)

( ) gestionnaire (administrateur au sein d'un organisme relié aux milieux

( ) décrits à la question no 1)

( ) autres, précisez _____

Réactions sur les textes

1. "Vers un système cohérent d'éducation des adultes"

2. "L'éducation des adultes à travers la vie associative"

3. "La formation à distance"

4. "Les éducateurs d'adultes: professeurs, formateurs, enseignants"

5. "La formation des adultes qui travaillent"

6. "Le financement de l'éducation des adultes"

7. Autres commentaires que vous jugez pertinents:

Merci!

RÉGION	BUREAU RÉGIONAL
Gaspésie	Alcide HUARD C.P. 7000 Paspébiac G0C 2K0 Tél.: 752-5556
Bas St-Laurent	Louise PERREAULT 1801, rue Lindsay C.P. 64, Mont-Joli G5H 3B2 Tél.: 775-2535
Côte-Nord	Esther BOURGEOIS 275, rue Lasalle Baie-Comeau G4Z 1T2 Tél.: 296-9823
Côte-du-Sud	Aline MALENFANT D'AMBOISE 90, rue Frontenac C.P. 341, Rivière-du-Loup G5R 1S8 Tél.: 867-1638
Saguenay/ Lac St-Jean	Yvon OTIS 242, boul. Harvey Jonquière G7X 8R6 Tél.: 547-2111
Québec-Nord	Judith BROWN 900, Place Sorbonne Charlesbourg G1H 1H1 Tél.: 626-2636
Québec/Ste-Foy	Diane LABERGE 1445, rue François 1er Québec (Québec) G1L 4L3 Tél.: 529-7836
Québec-Sud	Jean-Pierre HEBERT 30, rue Champagnat Lévis G6V 2A5 Tél.: 837-0248
Centre du Québec	Françoise LAROCHELLE 133, rue Académie Victoriaville G6P 3N5 Tél.: 758-5223

RÉGION	BUREAU RÉGIONAL
Estrie	Rachel GIROUARD 135, King ouest Sherbrooke J1H 1P4 Tél.: 565-3982
Rive-Sud	Lyson BRAIS 25, chemin Chambly Longueuil J4H 3L2 Tél.: 670-6949
Sud-Ouest	Jacques DES GROSEILLERS 30, boul. du Séminaire St-Jean sur Richelieu J3B 5J4 Tél.: 346-7841
Laurentides/ Lanaudière	Céline RIVEST-FOREST 777, boul. Iberville Repentigny J5Y 1A2 Tél.: 581-2286
Outaouais	Pierre NANTEL 103, rue Montcalm, ch. 128 C.P. 1250, succ. B Hull J8X 3X7 Tél.: 776-4942
Nord-Ouest	Michelle LÉPINE Chemin de Guigues C.P. 190 St-Bruno-de-Guigues J0Z 2G0 Tél.: 728-2223
Villes du Nord Basse Côte-Nord	Lorraine LEDUC 275, rue Lasalle Baie Comeau G4Z 1T2 Tél.: 296-9823
Iles-de-la- Madeleine	Marcel LANDRY C.P. 7 000 Paspébiac G0C 2K0 Tél.: 752-5556
Montréal	Lise BAINBRIDGE Chantal LAVIGNE Jean-Pierre POTVIN C.E.F.A. 1, Notre-Dame est, (7e) H2Y 1B6 Tél.: 873-7013

Achevé d'imprimer
en avril mil neuf cent quatre-vingt-un
sur les presses de l'Imprimerie Gagné Ltée
Louiseville - (QUÉBEC)